UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
Facultad de Humanidades y Artes
Escuela de Posgrado

Tesis para acceder al título de *Doctor en Humanidades con mención en Lingüística*

LA ESCRITURA EN LAS MEDIACIONES FORMATIVAS ESCOLARES. Representaciones sobre la escritura en consignas de 1° y 5° año de la Escuela Media

Lic. Vanesa Condito

Dirección: Dra. María del Rosario Fernández

-2017-

Resumen

Esta Tesis se propone conceptualizar y caracterizar las representaciones sociales sobre la escritura en las consignas de dos escuelas medias de la ciudad de Rosario y, al mismo tiempo, evaluar sus alcances y significación didáctica en el contexto de las mediaciones formativas en que se producen. El punto de partida de la investigación se sitúa en los problemas e interrogantes surgidos en la propia praxis docente y, más particularmente, a partir de los resultados obtenidos en nuestra Tesina de Licenciatura (Condito, 2012).

Se sostiene la hipótesis primaria de que las consignas se constituyen como enunciados organizados por un patrón genérico (Bajtín, 1953) y como relativos a un determinado estado del discurso social (Angenot, 2010) por lo que, aun cuando pueden clasificarse en distintas matrices conforme las representaciones particulares sobre la escritura que semiotizan (Charaudeau, 1994, 1995 b.) e instauran performativamente (Bourdieu, 1985), son interpretables a partir de un sustrato de cointeligibilidad. En este marco, se asume también que las representaciones sobre la escritura que movilizan las consignas son parte del complejo campo de la discursividad escolar y, por consiguiente, entablan relaciones dialógicas con otros discursos de la misma esfera de la praxis. Asimismo, dado que las consignas se conciben como herramientas formativas de mediación (Riestra, 2008), se hipotetiza que, en función de las representaciones que instancian, se habilita de distintos modos la constitución agentiva (Bronckart, 2004) de los estudiantes dentro del ámbito de la escritura.

La Tesis está organizada en torno de objetivos tanto descriptivos como comprensivos-evaluativos en relación con las consignas (objeto) y sus representaciones sobre la escritura (variable absoluta) (Samaja, 1993).

En primer lugar, en el marco de la instancia descriptiva, la investigación plantea una consideración compleja y multidimensional de la escritura en tanto que macro dominio de simbolización, irreductible a la oralidad y a las prácticas de leer y escribir. Asimismo, se lleva a cabo una conceptualización de las consignas capaz de articular las dimensiones didácticas con las discursivas: en la Tesis las consignas son conceptualizadas como andamiajes (Bruner, 1986, 1997; Riestra, 2008) y, simultáneamente, como enunciados genéricamente organizados (Bajtín, 1953) que semiotizan de determinado modo "el mundo" (Charaudeau, 1983; 1995 a.). En este contexto, se formula una concepción psico-socio-discursiva de las representaciones sociales en tanto configuraciones interdiscursivas que involucran un proceso complejo de semiotización y enunciación, constitutivas de las consignas y constituyentes de otros discursos y prácticas.

En segundo lugar, en virtud de estas conceptualizaciones, también se realiza una indagación respecto de la manera en que las consignas son puntualmente formuladas en las clases, esto es, se analiza si son planteadas en términos aislados o en encadenamientos reformulativos capaces de propiciar un andamiaje dialógico y negociador de sentidos (Bruner, 1997).

En tercer lugar, con el objeto de complejizar los alcances descriptivos de la investigación, una vez conceptualizadas las matrices de consignas y caracterizadas cualitativamente conforme sus representaciones sobre la escritura, se propone una serie de variables de cruce para su análisis cuantitativo (descriptivo y de prueba). Así, en la

Tesis no solo se abordan –como sucede en la mayoría de los estudios que operan como antecedentes– consignas escritas y organizadoras de actividades de escritura, sino también consignas formuladas oralmente (variable del tipo de andamiaje docente: oral / escrito) y consignas que proponen actividades de lectura (variable del tipo de actividad dentro del dominio de la escritura: leer / escribir), en dos instituciones distintas (variable del contexto institucional: Escuela de Educación Secundaria Orientada / Escuela de Educación Técnico Profesional), al inicio y al fin de la escuela secundaria (variable del año de escolaridad: primer año / quinto año).

En cuanto a la instancia de tipo comprensivo-evaluativo, la Tesis se propone alcanzar una comprensión compleja de la constitución de las representaciones sobre la escritura y evaluar sus alcances didácticos, a partir de la contextualización y puesta en diálogo de las consignas con otros enunciados involucrados en las mediaciones formativas. En este contexto, por una parte, se evalúa la actitud respecto de la escritura que las distintas consignas generan en los estudiantes, es decir, se examina si las consignas suscitan o no algún tipo de reformulación en los estudiantes-interlocutores, mediante un análisis de las intervenciones e interacciones orales que éstos producen como "respuesta" en las clases observadas. En segundo lugar, se efectúa un trabajo de análisis comparativo a partir de dos corpus subsidiarios de datos: el *Diseño Curricular para la Educación Secundaria* (2014) de la provincia de Santa Fe, por un lado, y, por otro, las respuestas-declaraciones de docentes en una encuesta (con preguntas cerradas y abiertas) elaborada para tales fines. Es decir, se realiza una confrontación entre las representaciones relevadas en las consignas y las instituidas por otros discursos de la misma esfera de la actividad humana.

De este modo, en virtud de los distintos procesos de conceptualización y de la presentación, análisis y discusión de los resultados de los análisis propuestos, la Tesis intenta realizar una contribución tanto para el campo de la didáctica de la lengua como para el del análisis del discurso mediante su puesta en vinculación productiva en el abordaje de consignas. En particular, pretende:

- enriquecer el conocimiento acerca del modo en que el dominio de la escritura se constituye y circula en el contexto de las mediaciones formativas de la Escuela Media;
- establecer avances en relación con el conocimiento del objeto consigna;
- suscitar nuevos interrogantes respecto de la constitución de los estudiantes en tanto que agentes de escritura en los contextos formativos institucionales;
- proponer lineamientos metodológicos para el abordaje de determinados discursos involucrados en el campo de la praxis escolar.

ÍNDICE

Resumen…… p. 2

Agradecimientos……..……..... p. 8

INTRODUCCIÓN…….…….. p. 10

CAPÍTULO 1: LA ESCRITURA COMO PROBLEMA Y DOMINIO DE INDAGACIÓN

1.1. ***Introducción***……..……..... p. 27

1.2. ***Primera parte*****. El problema de la delimitación de lo escrito y lo oral**

1.2.1. Introducción…….……...…… p. 29

1.2.2. La constitución teórica de la escritura en relación con la oralidad.
La escritura y la oralidad como modalidades discursivas……....……... p. 30

1.2.3. El problema de las diferencias lingüísticas en los enunciados
escritos y orales: un criterio de delimitación de las unidades de análisis……...….. p. 50

1.3. ***Segunda parte*****. Escribir y leer como componentes de la cultura escrita. Una delimitación compleja del concepto de escritura**

1.3.1. Introducción…….……..... p. 55

1.3.2. Las relaciones entre escritura y lectura

1.3.2.1. Breve perspectiva histórica sobre las prácticas:
sobre orígenes, revoluciones y momentos de cruce……..……..…... p. 57

1.3.2.2. Breve perspectiva histórica sobre la enseñanza de las
prácticas en la instrucción formal: ¿lectura?, ¿lectura y
escritura? o ¿lectoescritura?..... p. 63

1.3.3. Propuesta de delimitación: la escritura como macro dominio
de indagación…… p. 71

CAPÍTULO 2: EL DISCURSO DE LAS CONSIGNAS COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

2.1. ***Introducción***……..……..…..... p. 88

2.2. ***Primera parte*****. Una consideración interaccionista sobre el sujeto, el aprendizaje/desarrollo y la escritura**

2.2.1. Introducción……..... p. 90

2.2.2. El Interaccionismo Social y la dialéctica aprendizaje/desarrollo……..... p. 91

2.2.3. La escritura en el proceso de desarrollo y el proceso de desarrollo de la escritura……. p. 102

2.3. ***Segunda parte*****. Hacia una conceptualización compleja de las consignas entre la didáctica de la lengua y el análisis del discurso**

2.3.1. Introducción…….……...….. p. 117

2.3.2. Antecedentes. La investigación de Riestra (2008) como propuesta fundacional…….……..... p. 117

2.3.3. Las consignas como herramientas discursivas de mediación…….…….. p. 135

CAPÍTULO 3: REPRESENTACIONES SOCIALES Y REFORMULACIÓN EN LAS INTERACCIONES FORMATIVAS

3. 1. ***Introducción***……..... p. 154

3.2. ***Primera parte*****. El concepto de representación social**

3.2.1. Introducción…….. p. 156

3.2.2. El concepto de representación social: propuesta fundacional de la Psicología Social……...……...…….…. p. 158

3.2.3. El concepto de representación social desde el análisis del discurso……..…. p.164

3.2.4. El concepto de representación social en la interpretación de las acciones humanas. Interaccionismo Social e Interaccionismo Sociodiscursivo

3.2.4.1. La teoría de la actividad y el concepto de significación……..…… p. 176

3.2.4.2. La propuesta del Interaccionismo Sociodiscursivo….... p. 182

3.2.5. Una propuesta integrada entre lo psicológico, lo sociológico

y lo discursivo ……p. 188

3.3. *Segunda parte*. La reformulación en las mediaciones formativas

3.3.1. Introducción…….. p. 192

3.3.2. La reformulación como operación enunciativa heterogénea, metadiscursiva y dialógica……. p. 193

3.3.3. El problema de las taxonomías. Una propuesta de clasificación……..….. p. 201

CAPÍTULO 4: PROPUESTA METODOLÓGICA

4.1. Introducción. La teoría de la Matriz de datos (Samaja, 1993) y sus proyecciones en el diseño metodológico……..……... p. 220

4.2. Matriz de datos de la Tesis: presentación, descripción y fundamentación…….. p. 224

4.3. Corpus de datos. Constitución, delimitación de unidades de análisis y modo de recolección……..... p. 233

4.4. Tratamiento analítico

4.4.1. Tratamiento cualitativo…… p. 244

4.4.2. Tratamiento cuantitativo

4.4.2.1. Estadística descriptiva……. p. 257

4.4.2.2. Estadística de prueba y definición de las variables de cruce……. p. 259

4.5. Corpus de datos complementarios……..…….. p. 262

CAPÍTULO 5: LAS CONSIGNAS Y LAS REPRESENTACIONES SOBRE LA ESCRITURA

5.1. *Introducción*…….. p. 268

5.2. *Primera parte*. La organización interna de las consignas. Análisis y discusión respecto de la variable absoluta

5.2.1. Análisis cualitativo…….……..…… p. 270

5.2.2. Análisis cuantitativo descriptivo…….……..... p. 303

5.2.3. Evaluación y síntesis parcial……..……...… p. 308

5.3. *Segunda parte*. Las consignas como discurso complejo situado. Análisis y discusión respecto de las variables de cruce

5.3.1. Análisis cuantitativos descriptivos y de prueba……...……..…… p. 312
5.3.2. Evaluación y síntesis parcial……...…….. p. 326

CAPÍTULO 6: LAS CONSIGNAS EN LAS MEDIACIONES FORMATIVAS ESCOLARES

6.1. ***Introducción***……..... p. 333

6.2. ***Primera parte*****. El discurso ministerial, el discurso docente y su relación con las consignas: entre la prescripción y lo imaginario**

6.2.1. Análisis del *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada* (2014) de la provincia de Santa Fe ……..……..…..….. p. 335
6.2.2. Análisis del discurso docente en encuestas…….. p. 354
6.2.3. Evaluación y síntesis parcial…….....…… p. 373

6.3. ***Segunda parte*****. Las interacciones en clase. Análisis de intervenciones verbales orales de los estudiantes suscitadas por las consignas**

6.3.1. Análisis cualitativo……...……...… p. 378
6.3.2. Análisis cuantitativos descriptivos y de prueba……..... p. 388
6.3.3. Evaluación y síntesis parcial……..… p. 407

CONCLUSIONES: recapitulación, evaluación y proyecciones de la investigación……..… p . 412

BIBLIOGRAFÍA…….…….. p. 424

ANEXOS……...…..……..... *en volumen independiente*

Agradecimientos

Son varias las personas e instituciones que han estado presentes antes y durante la realización de la investigación materializada en esta Tesis y, así, han permitido –de los modos más diversos– que la tarea sea más grata y, en buena medida, posible.
A todos, independientemente del orden de mención o de su inscripción como "nombre propio" o como parte de algún "colectivo" –la selección y la combinación, sabemos, son operaciones ineludibles del lenguaje–, quisiera expresarles un sincero agradecimiento.

A María del Rosario Fernández, por mostrarme en cada acto y palabra que la investigación, la praxis académica y el rigor intelectual pueden ser llevados a cabo con pasión, humildad y sincera libertad.

A CONICET, cuya beca me permitió que la escritura de la Tesis tuviera lugar bajo condiciones más favorables.

A las comunidades educativas de la EESO 431 "Gral. José de San Martín" y de la EETP 469 "Estanislao Zeballos", porque me abrieron las puertas desinteresadamente para que pudiera realizar el trabajo de campo y, de tal modo, concretar parte importante de esta investigación.

A María Cristina Rébola, una de las primeras docentes que –con franca generosidad– me introdujo en esto de escribir/investigar, y me dio las primeras herramientas para pensar en las complejas relaciones entre el lenguaje y la educación. Junto con ella, también, a Maricel Stroppa, en el recuerdo.

A todos quienes conforman y sostienen la querida Asociación de Graduados en Letras de Rosario, por la convicción compartida en la tarea de construir un espacio solidario, heterogéneo y horizontal –en un contexto, muchas veces, mezquino y adverso–.

A las amigas "letradas", *Letras Girls*, siempre con la palabra justa y el placer de compartir la pasión por la docencia, la lengua, el vino y la literatura.

A Julieta Scenna, amiga, colega y primera correctora.

A Charly y Vale, Ivana y Lucho, Carla y Mario, amigos pares, estimados compañeros y necesarios interlocutores críticos sobre los más diversos menesteres académicos.

A las “amigas de Buenos Aires”, porque en su estar “en otro lado” –geográfica y profesionalmente– colaboraron desde siempre en que el trayecto de investigación sea más rico y heterogéneo.

A mis queridos compañeros y profesor de francés, por hacer que la ardua tarea –parte de los requisitos del Doctorado– de estudiar la lengua de Charaudeau, Bronckart y Bourdieu (entre tantos), sea sencillamente « une fête ».

A David Abecasis, por colaborar en que la neurosis –que es, por cierto, un poco necesaria para concretar una Tesis– no le quite el placer a la práctica de escribir.

A Liliana, Diego, Carla, Tatiana y Fernanda, por los lazos solidarios de trabajo que permiten que el trabajo sea un espacio más amable.

A mi compañero Abel Franzen, por ser y estar en el amor, y por hacer que mi “oficina” como tesista siempre haya tenido el candor del hogar.

A mi familia, sostén afectivo primordial, por mostrarme desde siempre el valor del lenguaje y del diálogo constructivo. Y por la confianza.

A todos los estudiantes con los que alguna vez conviví en un aula, por ser motivación y punto de partida de buena parte de los interrogantes que dieron origen a esta investigación (y porque, seguramente, motivarán también las que vendrán).

A la educación pública, siempre.

INTRODUCCIÓN

> El medio en el cual se lleva a cabo la educación –el lenguaje– nunca puede ser neutro (…). El lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos. No solo que el medio es el mensaje. El mensaje en sí puede crear la realidad que el mensaje encarna y predisponer a aquellos quienes lo oyen a pensar de un modo particular con respecto a él.
>
> Jerome Bruner, 1985

Esta Tesis se propuso abordar la manera en que el dominio de la escritura aparece configurado y movilizado en el espacio didáctico-discursivo de las consignas en la Escuela Media. La investigación parte de un conjunto de problemas e interrogantes suscitados tanto en el contexto de la propia actividad docente como en el proceso de la investigación correspondiente a nuestra Tesina de Licenciatura (2012).

En relación con el primero de los contextos, desde que iniciamos nuestra práctica profesional en la Escuela Media y en el primer Ciclo Universitario hemos podido advertir que la escritura –en tanto que dominio complejo de simbolización que involucra distintas prácticas, sujetos y matrices discursivas– aparece frecuentemente figurada en términos de "problema", "conflicto" o "dificultad". Esto es, si atendemos a las producciones escriturarias y las actividades de lectura de buena parte de los estudiantes que transitan y finalizan la escolaridad secundaria, a las declaraciones de los docentes a cargo de los espacios curriculares allí involucrados, e incluso a la proliferación de producción académica centrada en la descripción y discusión de los problemas de lectura y escritura en los distintos niveles del sistema educativo, pareciera que leer y escribir, o devenir agente de lectura y escritura, se constituye como un obstáculo difícil de sortear en los contextos formativos. En este escenario, uno de los fenómenos que aparece como constante en relación con el tema reside en el reconocimiento –desde las más diversas perspectivas y enfoques teóricos– de que los estudiantes que ingresan, transitan y finalizan la Escuela Media presentan dificultades en la comprensión de aquello que leen y en la organización de sus escritos de manera coherente en virtud de objetivos retóricos específicos, en particular,

de objetivos epistémicos (Delicia Martínez, 2016; Cárdenas, 2013; Pérez y Rogieri, 2012; Riestra, 2010; Falchini, 2010, 2006; Giménez, 2009; Carlino, 2005; Giammatteo, M. y M. Basualdo, 2003; Silvestri, 2000).

Este tipo de problemáticas presenta numerosas dimensiones y características pasibles de ser estudiadas de diversos modos en virtud de los objetivos de investigación que se persigan y, fundamentalmente, conforme los distintos marcos conceptuales desde los cuales se las aborde. En este sentido, justamente, dados nuestros objetivos y en función de la perspectiva teórica-epistemológica asumida, es que nos planteamos abordar un aspecto del problema a partir del estudio de las herramientas didáctico-discursivas de mediación, esto es, las consignas que dan origen o habilitan las prácticas de lectura y escritura en los contextos formativos. En efecto, si asumimos una concepción dialógica e ideológica del lenguaje (Voloshinov, 1929; Bajtín, 1953; Charaudeau, 1983) y partirnos de una consideración interaccionista (Vygotski, 1932, 1934; Bruner, 1969, 1990; Wertsch, 1999; Bronckart, 2004 y 2007) del sujeto y de las prácticas educativas, deviene necesario que este problema sea examinado desde una perspectiva que incluya los contextos sociodiscursivos y procesos de formación en que emergen.

A partir de lo antedicho se fundamenta nuestro interés particular por el estudio de las consignas en tanto andamiaje (Bruner, 1997, 2004) y herramienta de mediación (Riestra, 2008) omnipresente en toda práctica de lectura y escritura escolar. En este sentido, y en términos generales, la elección de nuestro tema de investigación se funda en el reconocimiento de que toda vez que encontramos una producción escrita o una instancia de lectura atribuible a un estudiante como parte de sus actividades escolares también encontramos siempre (por lo menos) una consigna "detrás" que les da origen o habilita dialógicamente; la que, al mismo tiempo, se sitúa siempre en el marco de un conjunto complejo de interacciones y mediaciones formativas que operan como interdiscurso (*Cfr*. Cap. 2 y Cap. 6).

De todas las posibilidades de abordaje de las consignas, nos interesó centrarnos en la conceptualización, descripción y evaluación de las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Angenot, 2010; Bourdieu, 1985; Charaudeau, 1983) acerca de la escritura que estas organizan, sustentan y transmiten. Esto es así puesto que desde nuestra perspectiva no solo las consignas son prácticas discursivas que, en cuanto tales, fundan representaciones sobre

determinados objetos, sino que, en particular, consideramos que la escritura es en sí misma significativa (Cardona, 1981; Harris, 1999; Olson, 1994) y, por tanto, está sujeta a la variación (en tanto matriz histórico-cultural), por lo que es posible caracterizarla en términos de variable. Así, si se tiene en cuenta la importancia que reviste la escritura para la vida social –lo que justifica las preocupaciones en relación con su adquisición y dominio a las que aludimos *supra*–, desde el reconocimiento de que su sistemático ejercicio se suele vincular con las actividades escolares (Chartier, 2004), y a partir de la premisa de que "todos los objetos sociales cuando pasan a ser escolares se transforman" (Ferreiro, 2011 [1999]: 47), resulta relevante preguntarse: ¿cómo se concibe el dominio de la escritura en la escuela? ¿Cuáles son los valores asociados a las prácticas y los sujetos que este dominio involucra?

Así pues, a partir de algunas de estas asunciones e interrogantes de base es que en nuestra Tesina de Licenciatura (Condito, 2012) nos habíamos planteado realizar un estudio exploratorio[1] respecto de las consignas en la Escuela Media. La propuesta consistió en arribar a una primera conceptualización y taxonomía de las consignas en virtud de la manera en que la escritura aparece allí representada. La hipótesis validada en dicha investigación sostenía que en el contexto de las actividades formativas de la Escuela Media, las consignas de trabajo suponen un conjunto de representaciones implícitas sobre lo que es la escritura que pueden ser pensadas mediante el concepto de significación (Leontiev, 1959) y, por tanto, se evidencian a partir de las estructuras lingüístico-predicativas y los tipos de actividades promovidas por las consignas. Así, en tal oportunidad, arribamos a una conceptualización de tres matrices de consignas que se caracterizan por vehiculizar –respectivamente– una determinada concepción sobre la escritura: la escritura como registro, como representación y como acción[2].

[1] El objetivo de la Tesina de Licenciatura tenía un carácter eminentemente exploratorio (Samaja, 1993) puesto que realizamos un análisis de un corpus reducido de datos (relevados en una única institución educativa, en un solo curso y en tres materias del área de ciencias sociales), a los fines de poder elaborar y conceptualizar los indicadores preliminares de análisis pertinentes para pensar las representaciones sociales sobre la escritura que subyacían en tales consignas.

[2] La *escritura como registro* se inscribe en un tipo de consignas caracterizadas por no explicitar ningún verbo regente de las estructuras interrogativas, que se formulan a los fines de que el alumno realice un asentamiento de datos mediante signos gráficos: no hay explicitación de la actividad a realizar mediante lo escrito, ni tampoco una alusión a su carácter de representación. La *escritura como representación* se manifiesta en una serie de consignas en las que, aunque sí se inscribe un verbo regente que explicita la acción a realizar, su contenido léxico (Ej.: establecer - enumerar – nombrar – buscar) apunta a una actividad escrituraria vinculada

Ahora bien, en ocasión de la presente Tesis Doctoral nos hemos propuesto proyectar estas indagaciones exploratorias en virtud de promover, por un lado, una amplitud descriptiva con mayor alcance y complejidad conceptual y, por otro, una potencialidad comprensiva-evaluativa. Interesa subrayar que ambas proyecciones se materializan, respectivamente, en los dos objetivos generales de la Tesis: caracterizar las representaciones sociales sobre la escritura que se configuran en las consignas de 1° y 5° año en dos instituciones de escolaridad secundaria de la ciudad de Rosario –como primer objetivo de carácter descriptivo y conceptual– y, por otro lado, evaluar los alcances de las representaciones sobre la escritura analizadas en las consignas en relación con el contexto de mediaciones formativas en que se producen –como segundo objetivo de carácter comprensivo-evaluativo–. A continuación, desglosamos en detalle los supuestos implicados en ambas proyecciones puesto que devienen fundamentales para presentar la investigación llevada a cabo.

En primer lugar, la amplitud descriptiva se ve involucrada en el hecho de que nos interesó reexaminar y complejizar el sistema de variables e indicadores de análisis con que conceptualizamos al objeto "consigna" a los fines de profundizar en su definición teórica y metodológica. Esto se manifiesta a partir de dos instancias.

La primera supone que analizar las consignas en términos de herramientas socioculturales mediadoras del aprendizaje implica conceptualizarlas en un doble sentido: por un lado, como andamiajes didácticos (Bruner, 1997, 1986; Riestra, 2008) y, por otro, –y aquí reside uno de los principales aspectos no considerados en nuestra Tesina de grado– como organizaciones discursivas específicas que semiotizan de determinado modo "el mundo" (Charaudeau, 1983; 1995 a., 1995 b.) en tanto que pertenecientes a un espacio común dentro del discurso social (Angenot, 2010) y, al mismo tiempo, en tanto que enunciados genéricamente organizados (Bajtín, 1953) dependientes de un determinado campo

con la búsqueda y repetición: se exhorta al alumno a que lea y busque una determinada información preexistente y que debe reproducir mediante la escritura. La *escritura como acción* se manifiesta en las consignas que, dada su estructura organizada mediante determinados tipos de verbos (Ej.: explicar - elaborar - armar – justificar - realizar) y complementos argumentales que dan cuenta de modo preciso de la actividad a llevar a cabo mediante la escritura, le presentan al estudiante una interpelación explícita para que efectúe una acción de lectura, análisis y producción, es decir, que realice una acción verbal determinada que está asociada a la escritura como actividad verbal productora de sentido y organizadora de lo leído. *Cfr*. Condito (2012).

discursivo y de la praxis humana (Bourdieu y Wacquant, 1992) (*Cfr*. Capítulo 2, *Segunda parte*). Así, se desprende que uno de los principales objetivos de la Tesis consistió en organizar una conceptualización compleja de las consignas que contemplara esta doble dimensión y que nos permitiera caracterizarlas y clasificarlas cualitativamente en términos de "matrices" a partir de las nociones de escritura que en ellas se movilizan y proponen performativamente[3], lo cual constituye nuestra variable central de análisis (*Cfr*. Cap. 3, *Primera parte*).

La segunda instancia en que se evidencia la propuesta de complejización teórica del objeto consigna reside en que no solo estudiamos su formulación discursiva *per se*, sino también la manera en que tiene lugar en el contexto de la clase. Así, en esta investigación, nos formulamos una serie de nuevos interrogantes: ¿se proponen consignas aisladas o se manifiesta una relación entre consignas? ¿Qué tipo de relación? ¿Cuál es el valor que puede atribuírsele a la manera en que se instancian las consignas en las clases? ¿Instituyen la misma semiotización sobre la lengua y la escritura las consignas planteadas en el contexto de una actividad de reformulación que las consignas que se presentan aisladas? Como puede inferirse, este tipo de interrogantes ponen de manifiesto la necesidad de precisar conceptualmente en qué consiste la actividad enunciativa-metadiscursiva de la reformulación (Fuchs, 1982; García Negroni, 2008, 2011), de organizar un análisis de sus implicancias y de establecer una propuesta de clasificación (*Cfr*. Cap. 3, *Segunda parte*).

Cabe subrayar que ambas consideraciones y proyecciones conceptuales en relación con nuestro objeto y su variable tienen, en efecto, un correlato en el diseño metodológico y, en particular, en el establecimiento de la hipótesis primaria que da forma a la Matriz de datos (Samaja, 1993): las consignas en la Escuela Media se constituyen como enunciados organizados por un determinado patrón genérico y como relativos a un determinado estado del discurso social por lo que, pese a que pueden clasificarse según distintas matrices conforme las representaciones sobre la escritura que semiotizan e instituyen en cada caso, son interpretables a partir de un sustrato de cointeligibilidad. En particular, ello supone que

[3] Utilizamos el concepto de "performatividad" en el sentido propuesto y desarrollado por Pérez y Rogieri (2012), heredero de los planteos de Bourdieu (1985): "cada espacio cultural fija sus representaciones en el lenguaje a partir de los modos de nombrar, los modos de decir, los modos de narrar y argumentar. Y estos 'modos de del decir' provocan la figuración del todo por la parte, ofrecen una sinécdoque del mundo y, a la vez, instauran como efecto performativo la versión asumida en y por el acto de decir" (Pérez y Rogieri, 2012: 19).

toda consigna instituye determinadas representaciones sobre el dominio de la escritura a partir de operaciones de semiotización orientadas al sujeto cognoscente, a partir de operaciones de semiotización orientadas al objeto de conocimiento, y a partir de operaciones enunciativas de andamiaje docente (*Cfr*. Cap. 4).

Ahora bien, si volvemos a la caracterización de los objetivos de la Tesis –en particular, al primer objetivo general propuesto– y su ampliación respecto de nuestra Tesina de Licenciatura, es necesario mencionar, en segundo lugar, que la proyección descriptiva se sostiene también en el hecho de que esta investigación se propuso indagar las representaciones sociales sobre la escritura a partir de un corpus más extenso y complejo, dadas las variables de cruce implicadas: no solo estudiamos consignas escritas y organizadoras de actividades de escritura sino también consignas formuladas oralmente (variable del tipo de andamiaje docente) y consignas que proponen actividades de lectura (variable del tipo de actividad dentro del dominio de la escritura), en dos instituciones distintas (variable del contexto institucional), en 1° y 5° año (variable del año de escolaridad). A continuación, fundamentamos sucintamente la elección de cada una de estas variables de cruce (*Cfr*. Cap. 4 y Cap. 5, *Segunda parte*).

En cuanto al tipo de andamiaje –asociado a la modalidad de formulación de la consigna– reconocemos que, como refiere Riestra (2008), en líneas generales, en las actividades cotidianas de enseñanza de cualquier espacio curricular, las consignas escritas siempre son acompañadas por una "textualización oral" que opera como encuadre de lo escrito y que puede ser considerada como consigna en tanto cumple el papel de mediadora de las acciones de los alumnos. Ahora bien, teniendo en cuenta este punto de partida, en la Tesis nos propusimos, precisamente, problematizar el estatuto específico de las consignas en virtud de su modalidad oral o escrita: ¿en qué medida las consignas orales y las escritas son unidades de análisis comparables? ¿En qué reside su régimen o valor diferencial en el contexto de las actividades formativas? ¿Por qué suelen coexistir en las mediaciones de los docentes? Y, en particular: ¿Qué relación se plantea entre ambas? ¿Movilizan las mismas representaciones sobre la escritura?

Respecto del tipo particular de actividad dentro del dominio de la escritura movilizada por la consigna –segunda variable de cruce–, su inclusión obedece fundamentalmente a nuestra propuesta de complejización conceptual de la misma noción de escritura que opera como

variable absoluta (Samaja, 1993). Esto es, como adelantamos al inicio, en la Tesis sostenemos una concepción amplia de escritura en tanto que macro dominio de simbolización cultural que involucra determinadas prácticas –leer y escribir–, sujetos, objetos y modos de intervención formativa (*Cfr*. Cap. 1), por lo que la variable en cuestión adquiere una multidimensionalidad que demanda que especifiquemos y complejicemos nuestro interrogante de base en términos de qué ideas subyacen en las propuestas de actividades e interacciones formativas relativas al leer/escribir, lo leído/lo escrito, los lectores/escritores. En este sentido es que, precisamente, se fundamenta la inclusión del tipo de actividad particular promovida por la consigna (leer / escribir) como variable de cruce: se trata de una inclusión que nos permitió problematizar las diferencias, especificidades y relaciones entre ambas actividades –distintas pero relacionadas– en el contexto de la Escuela Media.

Respecto de la tercera variable de cruce, el tipo de institución, señalamos que se trata de una dimensión a considerar desde el momento en que –como también adelantamos– pensamos a las consignas no solo en función de su carácter de dispositivo de mediación didáctico sino también en tanto acontecimiento discursivo (Angenot, 2010; Charaudeau, 1983, 1995 b.) que instituye representaciones sociales. Ahora bien, desde la perspectiva asumida, estas representaciones que performativamente moviliza todo discurso no pueden ser disociadas de las prácticas, las relaciones sociales y el marco institucional que organizan su sistema de producción. En efecto, son éstas las instancias que suponen la posibilidad de emergencia y permanencia (o no) de ciertos enunciados y de su constitución como discurso legítimo (Bourdieu, 1985), por lo cual el marco institucional específico de producción (el tipo de escuela: Escuela de Educación Secundaria Orientada / Escuela de Educación Técnico Profesional) se constituyó, en principio, como variable de cruce relevante.

Finalmente, en relación con la cuarta y última variable de cruce postulada –el año de escolaridad: 1° y 5°– consideramos que resulta pertinente en la medida en que, para una perspectiva interaccionista sociocultural como la que adoptamos, el factor nuclear en el desarrollo de cualquier capacidad o conocimiento está dado por la intervención deliberada del entorno y, en especial, por las herramientas culturales de mediación (Wertsch, 1999) que sostienen una relación dialéctica con el nivel de desarrollo en que se encuentre el sujeto (Vygotski, 1934; Schneuwly, 1988, 1998, 2008). En tal sentido y más particularmente,

partimos de la asunción de que la distancia que separa el inicio (1° año) de la finalización (5° año) de la escolaridad secundaria tiene que ver, antes que con una diferencia en el posible "nivel de desarrollo" de los estudiantes en sí –en un sentido "evolutivo"–, con la cantidad de tiempo en que éstos, respectivamente, han participado en interacciones formativas relativas a la escritura como las que aquí analizamos. Es por ello, entonces, que en principio sugerimos que el año de escolaridad puede devenir variable significativa en la organización de las propias consignas y en las respuestas que los estudiantes formulen ante las consignas.

Ahora bien, si continuamos con la especificación de los objetivos de la Tesis, el segundo objetivo general que nos planteamos es, como adelantamos, de tipo evaluativo-comprensivo (Samaja, 1993) y ello se materializó en dos nuevas instancias de análisis: una principal y otra subsidiaria.

Esto es, una vez caracterizadas y clasificadas las consignas conforme las representaciones sobre la escritura por ellas movilizadas, nos propusimos, en primer lugar y como eje, evaluar su carácter formativo a partir del análisis de las intervenciones orales de los estudiantes que se promueven y suscitan en el contexto de las clases observadas. Más específicamente, teniendo en cuenta el orden de las problemáticas generales que dieron origen a la presente investigación expuestas *supra*, a los fines de comenzar a reflexionar en torno a algunas posibles variables intervinientes capaces de incidir en la manera en que los estudiantes se constituyen o no como agentes (Bronckart, 2004) de lectura y escritura, resultó pertinente preguntarnos por los alcances didácticos de las distintas matrices de consignas, es decir, por su valor específico en tanto que andamiajes (Bruner, 1997; 2004).

Para ello, en efecto, realizamos un análisis de las interacciones que las consignas instituyen en el contexto de las clases observadas y, en particular, de las intervenciones verbales orales de los estudiantes: ¿qué respuesta suscita la formulación de las consignas en los estudiantes? ¿Qué tipo de intervención discursiva producen los estudiantes en las interacciones que conforman las mediaciones formativas? ¿Manifiestan intervenciones metadiscursivas que den cuenta de algún tipo de consciencia metalingüística o algún proceso de metacognición en relación con las actividades de escritura propuestas por las consignas con las que dialogan? ¿Todas las matrices de consignas operan, en este sentido,

del mismo modo? ¿Qué variables de cruce se instituyen como significativas? En virtud de intentar responder estos interrogantes, en concreto, el eje de esta instancia de análisis consistió en la indagación respecto de si las consignas suscitan o no algún tipo de reformulación (Fuchs, 1982; García Negroni, 2008, 2011) por parte de los alumnos, dado que asumimos que ello resulta un indicador relevante respecto de su constitución como agentes de lectura y escritura en el contexto escolar (*Cfr*. Cap. 3, *Segunda Parte,* y Cap. 4). Cabe señalar que la posibilidad de establecer una vinculación entre las consignas y las intervenciones orales de los estudiantes se fundamenta por el modo en que conceptualizamos preliminarmente las consignas. Esto es, si las consignas son pensadas en términos de herramientas socioculturales de mediación (Wertsch, 1999; Riestra, 2008) se desprende que pueden promover, en virtud de su misma configuración, una determinada acción verbal (Bronckart, 2004) por parte del sujeto a quien van dirigidas. En otras palabras, en tanto asumimos que las consignas son prácticas discursivas que funcionan como dispositivos de mediación, se justifica que nos propusiéramos evaluar si esas características estudiadas (específicamente, la variable "representaciones sociales sobre la escritura" y sus distintos valores) tienen consecuencias en las producciones verbales de los alumnos.

Por otra parte, la segunda instancia en que se materializa nuestro objetivo general de tipo comprensivo-evaluativo consistió en un trabajo de análisis comparativo a partir de dos corpus subsidiarios de datos: el *Diseño Curricular para la Educación Secundaria* (2014) de la provincia de Santa Fe, por un lado, y, por otro, las respuestas-declaraciones de docentes en una encuesta con preguntas cerradas y abiertas que elaboramos para tales fines. Es decir, en virtud de complejizar nuestro tratamiento y análisis de las representaciones en torno de la escritura que circulan en los espacios formativos institucionales –a las que, como dijimos, consideramos un factor relevante en la constitución de los estudiantes como agentes de escritura–, realizamos una confrontación entre las representaciones analizadas en las consignas y las instituidas por otros discursos de la misma esfera de la praxis escolar, tanto en el plano prescriptivo (discurso ministerial) como en el imaginario (declaraciones-respuestas de los docentes).

En definitiva, en esta segunda instancia de la Tesis, a los fines de obtener una comprensión más exhaustiva y compleja de las representaciones sobre la escritura figuradas en las

consignas y de evaluar su significación y alcances didácticos, el foco estuvo puesto en su contextualización y puesta en diálogo con otros enunciados constitutivos de las mediaciones formativas escolares, lo que, en efecto, constituye el nivel supraunitario (Samaja, 1993) de nuestra investigación.

Metodológicamente, a partir de todo lo hasta aquí planteado se desprende que nuestra unidad de análisis central en la Tesis son las consignas (orales y escritas, de lectura y escritura, en 1° y 5° año, en una EESO y en una EETP) y que la variable absoluta de análisis son las representaciones sobre el dominio de la escritura, la que, en función de las proyecciones de análisis planteadas, luego deviene variable de cruce en relación con el análisis de otros discursos o interacciones formativas (intervenciones orales de los estudiantes, discurso ministerial y declaraciones docentes en las encuestas) (*Cfr*. Cap. 4).

Finalmente, resta señalar que, como puede inferirse, dados los problemas, tema y objetivos de investigación propuestos, la Tesis se inscribe, en cuanto al anclaje disciplinar, en el cruce de la didáctica de la lengua[4] y del análisis del discurso[5].

[4] Retomamos la caracterización del campo de la didáctica de la lengua que propone Bronckart (2007) en tanto área disciplinar específica que organiza su dominio en la interrelación entre la Lingüística, la Psicología del desarrollo y las Ciencias de la Educación, y que tiene cuatro principales ejes de investigación: 1) el que enfoca el estado de la enseñanza de la lengua materna 2) el que aborda los procesos de transposición didáctica (relación entre objetos de la ciencia y objetos de enseñanza) 3) el que contempla el análisis de las interacciones de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las clases (centrado en los procesos cognitivos de los alumnos, en las acciones de los enseñantes o en la dinámica del proceso entre ambas instancias) 4) el que se orienta de modo intervencionista en función de construir nuevos procedimientos de acción formativa. En particular, nuestra Tesis se vincula con el tercero de los ejes propuestos por el autor puesto que estudiamos las consignas en tanto mediaciones formativas y su vinculación con determinados productos de dicha intervención, esto es, las intervenciones verbales orales de los estudiantes. Asimismo, cabe aclarar, la pertinencia de nuestra investigación en el campo de la didáctica de la lengua es válida aunque que no trabajemos específicamente a partir del análisis de "clases de lengua" dado que nos centramos en el dominio de la escritura en tanto objeto específico de transposición.

[5] Partimos de la definición del campo del análisis del discurso como área interdisciplinar que tiene como objeto el estudio la relación entre lenguaje, sentido y vínculo social, en tanto "il s'agit de traiter du phénomène de la construction psycho-socio-langagière du sens, laquelle se réalise à travers l'intervention d'un sujet, lui-même psycho-socio-langagière" (Charaudeau, 1995 b.: 1) y, desde allí, se propone intentar percibir y sistematizar regularidades en lo pensable y decible en una coyuntura determinada (Angenot, 2010). Asimismo y en consecuencia, se asume como punto de partida que el discurso "no es solamente lo que se dice, pronuncia o escribe en su aspecto explícito, a través de un cierto modo verbal. Es un sistema de significación que se transporta por debajo de lo que se dice explícitamente; así el discurso es el resultado de una combinación entre lo explícito y lo implícito de lo que se dice, ya sea una conversación oral, un texto escrito o una imagen. De esta combinación nace el discurso como conjunto de posibles significados que circulan en la sociedad" (Charaudeau, 2012: 101).

El área de la didáctica de la lengua resulta una zona de anclaje fundamental puesto que más allá de que tanto las consignas como las intervenciones orales de los estudiantes que responden a ellas –así como también el documento curricular y las declaraciones docentes en las encuestas– son objetos lingüístico-discursivos, es insoslayable que se inscriben en un contexto de enseñanza-aprendizaje y es desde esa matriz que adquieren su valor, significado y organización material. Es decir, la injerencia de nuestra Tesis en esta área está dada, por un lado, por el contexto de inscripción y modo de existencia de los objetos sobre los cuales organizamos nuestros corpus de datos y, en segundo lugar –y lo que es más importante–, por el hecho de que los problemas de investigación que nos planteamos conciernen a cuestiones que exceden a su constitución lingüístico-discursiva. Como adelantamos, nos resultó de interés problematizar la manera en que las consignas devienen andamiajes (Bruner, 1986, 1990), esto es, de qué modo se fundan como discursos organizados y orientados en función de determinados objetivos didácticos y, específicamente, cómo en virtud de su constitución material y de las representaciones sobre el dominio de la escritura que proponen, propician determinadas textualizaciones orales en los estudiantes como respuesta. Es por ello que nos situamos, en particular, en la perspectiva articulada por el Interaccionismo Social de Vygotski (1932; 1934), Leontiev (1959; 1986), Luria (1979) y Wertsch (1999), así como en las relecturas y propuestas que a su respecto realizaron Bruner (1969, 1986, 1990), Bronckart (2004; 2007) y Riestra (2008).

En cuanto a la inscripción de la Tesis en el campo del análisis del discurso, ello se fundamenta principalmente en la medida en que, como dijimos *supra*, las consignas son un dispositivo con características formales, enunciativas, retóricas y con un modo de circulación que nos habilita para pensarlas como un tipo de discurso en particular. Es decir, existen ciertas regularidades que nos sugieren concebir a las consignas más allá de su valor didáctico y organizador de las acciones verbales de los estudiantes, y que (aunque sin negar dicho valor) permite conceptualizarlas en términos de auténticos enunciados enmarcados en un género (Bajtín, 1953), y como prácticas sociodiscursivas que movilizan interactivamente una "semiotización del mundo" particular (Charaudeau, 1983, 1994, 1995 b.), e incluso como instanciaciones discursivas generadas por un determinado estado del discurso social

(Angenot, 2010)[6]. En consecuencia, si conceptualizamos las consignas como enunciados o prácticas discursivas es porque, en primer lugar, no las leemos desde la singularidad de la enunciación por parte de cada docente en particular, sino que nos interesa poner en primer plano sus aspectos comunes o constantes y modo de funcionamiento recurrente –lo que las erige, justamente, en términos de género en sentido bajtiniano–. Asimismo, y en estrecha relación, el abordaje sociodiscursivo de nuestro objeto se hace necesario desde el momento en que la dimensión o variable central que estudiamos en las consignas –y que luego opera como variable de cruce en relación con otros discursos– es, como dijimos, el sistema de representaciones sociales sobre la escritura que en ellas se organizan e instalan como un "real", como "verdad"[7], e incluso como "sobreentendido" (Voloshinov, 1926) mediador de las interacciones de enseñanza-aprendizaje en la Escuela Media.

Así, el área de la didáctica de la lengua anclada en la perspectiva del Interaccionismo Social nos permitió centrarnos en la manera en que el lenguaje y los discursos organizan las conciencias y las acciones (verbales) de los sujetos (Vygotski, 1932; Voloshinov, 1929; Wertsch, 1999; Bronckart, 2004), mientras que desde la perspectiva del análisis del discurso entendido como praxis sociohistórica y como producción social de sentido (Angenot, 2010; Bourdieu, 1985; Charaudeau, 1983; Bajtín, 1953; Voloshinov, 1929) nos hemos podido detener en el modo de organización retórica y funcionamiento de estos discursos que, aunque en principio existen por fuera y más allá de las conciencias

[6] Si bien cada una de estas conceptualizaciones, como es sabido, tiene sus particularidades, lo que nos interesa destacar es que todas ellas se sostienen a partir de la negación del discurso como producto de una enunciación singular en pos de la asunción de su carácter histórico y sociocultural. Se trata de posicionamientos que nos resultan relevantes porque se enfrentan tanto a las perspectivas subjetivistas sobre los hechos discursivos como a las lecturas que sostienen una relación de representación transparente o traducción lineal en relación con las prácticas sociales. Así, estas líneas que tomamos como principal encuadre teórico sostienen que el discurso es historia, es producción social de sentido y organización de prácticas, objetos y sujetos, y nunca es del todo homogéneo ni exento de tensiones.

[7] Entrecomillamos las palabras "real" y "verdad" puesto que desde el punto de vista sobre el lenguaje que sostenemos, lo real y lo verdadero son una construcción discursiva que intenta proponer e instalar como real y como verdad lo que constituye su versión –siempre particular y siempre situada desde un conjunto de creencias (Pérez y Rogieri, 2012)– sobre lo real y lo verdadero. En palabras de Charaudeau: « Le sens, malgré une idée tenace partagée aussi bien par le savoir populaire que par certaines théories cognitivistes, n'est pas nécessairement fondé en vérité. Comme le rappelle un philosophe du langage, le sens se construit sur « la théâtralisation généralisée de la vie communautaire, le jeu quotidien des simulacres, consciemment ou inconsciemment assumés, le partage des rôles, la métaphorisation et la figuration de nos paroles… » (H. Parret, 1989). De même, ce n'est jamais de l'autre ou de soi dont il est question, mais d'une image de soi ou de l'autre construite en fonction des enjeux de la communication. Le langage est à la fois notre mythe et notre réel » (Charaudeau, 1993 : 7).

individuales, están dotados de poder social en virtud del cual se imponen (con un margen de variaciones) e interiorizan en las conciencias. Consideramos que la articulación entre ambos campos para el análisis de consignas constituye, en buena medida, uno de los principales aportes u originalidades de la Tesis, y ello queda reflejado en el diseño metodológico –en particular, en nuestra Matriz de datos (Samaja, 1993)–.

Para finalizar esta Introducción, y con el objeto de obtener una mayor claridad expositiva, a continuación, en primer lugar, puntualizamos los objetivos y las hipótesis de trabajo que intentamos articular en las páginas precedentes y que sostuvieron nuestro proceso de investigación. En segundo lugar, especificamos el modo en que estructuramos la Tesis por capítulos y secciones.

Los **objetivos generales** movilizados en la presente investigación fueron:

- Caracterizar las representaciones sociales sobre la escritura que configuran las consignas en 1° y 5° año en dos instituciones de escolaridad secundaria de la ciudad de Rosario.
- Evaluar los alcances de las representaciones sobre la escritura analizadas en las consignas en relación con el contexto de mediaciones formativas en que se producen.

Y los **objetivos específicos** en que ambos devienen analíticos pueden formularse del siguiente modo[8]:

1. Organizar una conceptualización compleja de las consignas que atienda tanto a su modalidad escrita y oral de formulación, por un lado, como a su simultánea constitución y determinación didáctica-discursiva, por otro.

2. Describir cualitativamente las consignas a partir de las representaciones sobre el dominio de la escritura que movilizan.

3. Organizar y clasificar matrices de consignas.

4. Caracterizar cuantitativamente las matrices de consignas en función de cuatro variables de cruce: su modalidad de formulación o andamiaje docente (oral / escrito), el

[8] Presentamos los objetivos específicos (y posteriormente también las hipótesis subsidiarias) de manera numerada a los fines de propiciar su precisa referenciación en el desarrollo de los capítulos y las conclusiones de la Tesis.

nivel de escolaridad (1° año / 5° año), el tipo de institución educativa (Escuela de Educación Secundaria Orientada / Escuela de Educación Técnico Profesional) y la actividad particular que demanda al estudiante (leer / escribir).

5. Evaluar el carácter formativo de las distintas matrices de consignas a partir del análisis de las intervenciones orales de los estudiantes que promueven en el contexto de las clases observadas.

6. Confrontar las representaciones sobre la escritura movilizadas en las consignas con las instituidas por otros discursos del campo de la praxis y discursividad escolar: discurso ministerial (plano prescriptivo) y declaraciones docentes (plano imaginario).

Por otra parte, las hipótesis que fundamentamos, delimitamos y sometimos a examen en los distintos capítulos de la Tesis son las que detallamos a continuación.

En primer lugar, formulamos la **hipótesis primaria** –que se condensa y materializa en nuestra Matriz de datos– del siguiente modo: las consignas en la Escuela Media se constituyen como enunciados organizados por un determinado patrón genérico y como relativos a un determinado estado del discurso social por lo que, aun cuando pueden clasificarse en distintas matrices conforme las representaciones sobre la escritura que semiotizan en cada caso, son interpretables a partir de un sustrato de cointeligibilidad. En particular, ello supone que toda consigna instituye determinadas representaciones sociales sobre el dominio de la escritura a partir de operaciones de semiotización orientadas al sujeto cognoscente, a partir de operaciones de semiotización orientadas al objeto de conocimiento, y a partir de operaciones enunciativas de andamiaje docente.

Por otro lado, sostenemos las siguientes **hipótesis subsidiarias**, presentadas aquí en el orden en que irán surgiendo en el desarrollo de la Tesis:

1. Las representaciones acerca de la escritura en las consignas presentan variaciones significativas en virtud de su modalidad de formulación (oral / escrita), de la actividad específica que habilitan (leer / escribir), del año de escolaridad (1° año / 5° año) y del tipo de institución (EESO / EETP).

2. Las consignas, las intervenciones verbales orales de los estudiantes en las clases, el discurso prescriptivo-ministerial y el discurso imaginario-docente movilizan un marco

común de creencias respecto del dominio de la escritura que configuran y delimitan el campo de la discursividad escolar.

3. Las consignas operan como contexto o instancia de mediación de las intervenciones verbales de los estudiantes en las clases, por lo que, en virtud del tipo de representación sobre la escritura que movilicen, habilitan de distinto modo su constitución agentiva dentro del dominio de la escritura.

4. Dado que toda reformulación es una actividad metadiscursiva y detenta un dialogismo relativamente explícito, cuando una consigna se encadena en o habilita una reformulación marcada propicia una noción de escritura en términos de práctica semiótica compleja y sujeta a la negociación de sentidos.

En cuanto al **modo de organización**, la Tesis se estructura a partir de seis capítulos, cada uno de los cuales –a excepción del metodológico– se divide en dos partes. Los primeros tres capítulos se centran en las discusiones, problemas y propuestas de definiciones y articulaciones de índole teórico-conceptual, y son seguidos por un capítulo metodológico que opera como "puente" con los dos últimos, esto es, con los capítulos donde se exponen y problematizan los resultados de la investigación propiamente dichos.

En el **Capítulo 1** nos centramos en la configuración del dominio de la escritura a partir de dos grandes núcleos de discusión: la relación entre escritura y oralidad (*Primera parte*) y la relación entre lectura y escritura (*Segunda parte*). En particular, este primer capítulo tiene como objetivo introducirnos en el ámbito de las problemáticas generales en que se sitúa la investigación.

El **Capítulo 2** tiene como eje el tratamiento de las consignas en tanto que objeto de estudio. Ello supuso una primera instancia en la que situamos el valor específico de las consignas en el contexto de las teorías interaccionistas acerca del desarrollo humano –y sobre el desarrollo y adquisición de la escritura en particular– (*Primera parte*). En segundo lugar, luego de una revisión crítica de los principales estudios que operan como antecedentes y "estado del arte" en relación con el tema, planteamos nuestra propia conceptualización de las consignas a partir de una articulación de criterios didácticos y discursivos (*Segunda parte*).

Una vez trabajados el dominio de indagación y objeto de investigación de la Tesis, en el **Capítulo 3** nos centramos en el tratamiento teórico-conceptual de nuestra principal variable de estudio. Así, en un primer momento problematizamos distintas consideraciones teóricas en torno al concepto de representación social a los fines de delimitar y situar la propia en el contexto de la Tesis (*Primera parte*). En segundo lugar, nos centramos en el concepto de reformulación –en su definición y criterios de clasificación– en tanto constituye una de las principales dimensiones en que se estructura nuestra variable (*Segunda parte*).

Cabe destacar que es a partir del desarrollo de estos primeros tres capítulos que se responde, en concreto, al objetivo específico nro. 1 de la Tesis (la conceptualización compleja de las consignas) y se organiza el andamiaje conceptual que posibilita el cumplimiento de los restantes.

El **Capítulo 4** constituye un capítulo que opera como "bisagra" en la medida en que se centra en el diseño metodológico y propuesta de la Matriz de datos de la investigación. En efecto, allí se formula y fundamenta con exhaustividad la redescripción operacional de los conceptos elaborados en los capítulos anteriores y se explicitan –una vez caracterizados los corpus de datos– los distintos tratamientos analíticos cuyos resultados se exponen en los capítulos posteriores.

En el **Capítulo 5** se exponen y problematizan los alcances de los resultados del análisis de las consignas conforme las representaciones en torno de la escritura por ellas movilizadas. En particular, este capítulo se propone responder a los objetivos específicos nro. 2, nro.3 y nro. 4, subsumidos dentro del objetivo general de carácter descriptivo-conceptual de la Tesis. En primer lugar, se realiza la descripción cualitativa de las consignas a los fines de proponer una clasificación y conceptualización en términos de matrices, sobre las que, posteriormente, se efectúa una descripción estadística descriptiva (*Primera parte*). En segundo lugar, se lleva a cabo una caracterización cuantitativa (estadística descriptiva y de prueba) de las consignas en virtud de las distintas variables de cruce propuestas a los fines de evaluar su respectiva significatividad (*Segunda parte*).

Por su parte, el **Capítulo 6** se propone particularmente responder a la instancia comprensiva-evaluativa de la Tesis, esto es, en concreto, a los objetivos específicos nro. 5 y nro. 6. En primer lugar, se realiza una confrontación y puesta en diálogo entre las representaciones sociales analizadas en las consignas en el capítulo anterior y las que se

ordenan e instancian en otros espacios discursivos dentro del mismo campo de la praxis (*Primera parte*). En segundo lugar, se plantea la realización de la evaluación respecto del carácter formativo de las consignas y sus representaciones a partir del análisis de las intervenciones orales de los estudiantes en las clases (*Segunda parte*).

Por último, luego de la sección final, en la que se recapitulan, exponen y valoran las **Conclusiones y proyecciones** de la Tesis, se plantean los **Anexos** con los distintos corpus y bases de datos.

CAPÍTULO 1: LA ESCRITURA COMO PROBLEMA Y DOMINIO DE INDAGACIÓN

1.1. *Introducción*

Si asumimos que somos sujetos constituidos en y por el lenguaje entendido como actividad simbólica inherentemente cultural, y que nos movemos y desarrollamos en el seno de una cultura letrada, parecería indudable que las prácticas de hablar, leer y escribir deben ser consideradas en términos consustanciales o, por lo menos, en una relación dinámica, significativa e interactiva. Esto es, en el contexto de una sociedad "letrada", el habla e interacción oral, la lectura y la escritura, en principio, se inscriben como fenómenos concomitantes en lo que concierne a su puesta en funcionamiento.

Sin embargo, más allá de esta relación en principio evidente, ello no implica que no existan notorias diferencias entre tales prácticas, tanto en el plano de las heterogéneas manifestaciones empíricas que suscitan, como en el de los procesos de desarrollo e intervención formativa involucrados en cada caso, así como también en relación con el lugar y valor simbólico que cada una ocupa en un determinado espacio sociocultural. Asimismo, como es sabido, la escritura, la lectura y la oralidad han promovido, cada una, extensas líneas y tradiciones de investigación específicas que posibilitaron sus respectivas constituciones como dominios de investigación diferenciados dentro de las ciencias del lenguaje.

Por tal motivo, no solo que es posible plantear diferencias y características específicas respecto de cada una de estas prácticas sino que además esta diferenciación se torna indispensable en el marco de una investigación que se propone focalizar en alguna de ellas. En efecto, dado que en esta Tesis tenemos como objetivos caracterizar, describir y evaluar las representaciones sociales sobre la escritura que se instituyen en y por las consignas escolares, resulta evidente que es la escritura la que deviene área central de indagación. En consecuencia, el primer núcleo conceptual que es necesario desarrollar en la Tesis es el de la escritura en tanto que dominio de investigación. No obstante, dado que, como manifestamos, la escritura no constituye una práctica ni un objeto ajeno al resto de las manifestaciones del lenguaje sino que, por lo contrario, se halla en continuos cruces y

relaciones con, por lo menos, la oralidad y la lectura, es menester que para su conceptualización se parta de la problematización de tales relaciones.

Esto es, en primer lugar y en términos generales, para delimitar una conceptualización consistente de la escritura a partir de la cual sea posible organizar la presente investigación, se torna ineludible presentar y discutir distintos posicionamientos teóricos relativos a la escritura en relación con la oralidad y con la lectura, puesto que se trata de objetos estrechamente relacionados no solo en las dinámicas sociales en que se manifiestan sino también en las investigaciones que tomamos como antecedentes. En segundo lugar, este planteo se fundamenta por los propios objetivos de la Tesis: los pares escritura/oralidad y lectura/escritura se constituyen, en efecto, como variables de cruce en el análisis de las consignas que nos propusimos llevar a cabo.

En definitiva, el objetivo de este primer capítulo consiste en organizar una conceptualización compleja del objeto escritura a los fines de que, al finalizar el recorrido propuesto, quede establecido rigurosamente a qué aludimos cuando sostenemos que estudiamos representaciones sociales sobre la escritura en las consignas de la Escuela Media.

Teniendo en cuenta lo antedicho, el capítulo se organiza en dos partes. Si bien cada una de ellas está precedida de una breve introducción en la que se especifica el planteo particular que se llevará a cabo, de modo sintético adelantamos que la primera (1.2) se centra en la delimitación de lo escrito y de lo oral, con el foco puesto en la definición de la escritura en tanto que modalidad específica de simbolización, mientras que en la segunda (1.3) el eje consiste en arribar a una conceptualización compleja de la escritura en virtud de las distintas dimensiones que involucra, con el foco puesto en las actividades de leer y escribir y en la noción de cultura escrita.

1.2. *Primera parte*. El problema de la delimitación de lo escrito y lo oral

1.2.1. Introducción

El primer aspecto problemático que suscita nuestra Tesis atañe al estatuto de la oralidad y la escritura y al tipo de relación que se postula entre ambas. Se trata de una consideración que en modo alguno ha tenido respuestas unívocas en la bibliografía sobre el tema y, por tanto, es necesario puntualizar desde qué lugar se piensan ambas instancias en el contexto de esta investigación. Por su naturaleza compleja, y dado el extenso y heterogéneo tratamiento teórico que han recibido –sobre todo en las últimas décadas– merecen que realicemos un recorte y una toma de posición al respecto.

Asimismo, son los mismos objetivos de investigación que nos proponemos los que también hacen necesaria una especificación conceptual. Como se ha dicho, la propuesta consistió en indagar las representaciones sobre la escritura no solo en las consignas escritas sino también en las orales, con el objeto de evaluar si, por un lado, presentan diferencias significativas al respecto (*Cfr*. Cap. 5) y si, por otro lado, inciden o no de igual manera en la configuración de las intervenciones verbales de los estudiantes en las clases (*Cfr*. Cap. 6, *Segunda parte*). Al mismo tiempo, es el par oralidad/escritura uno de los pares evaluativos en juego en el objetivo de carácter confrontativo (Objetivo específico nro. 6), a saber, en la comparación de las representaciones de las consignas con las instanciadas en otros espacios discursivos de la misma esfera de la praxis (*Cfr*. Cap. 6, *Primera parte*). Por consiguiente, con el fin de que la propuesta resulte coherente, es preciso que comencemos por una explicitación respecto de qué entendemos por escritura y por oralidad.

Como ya puede inferirse a partir del propio planteamiento de los objetivos, la postura que se asume consiste, en líneas generales, en considerar la oralidad y la escritura como dos modalidades de simbolización y organización discursiva que son lo suficientemente distintas como para plantear una posible confrontación y constituir variables de cruce, pero, al mismo tiempo, que se hallan relacionadas como para conformar unidades comparables (consignas orales y escritas) con indicadores analíticos comunes.

Desde estos supuestos, a continuación, en primer lugar, contextualizamos y reseñamos el marco de propuestas en que sustentamos nuestra perspectiva en relación con el par

oralidad/escritura y fundamentamos nuestras diferencias respecto de algunos enfoques que consideramos poco adecuados (1.2.2). En segundo lugar, y en virtud de las definiciones arribadas en el punto anterior que operan como marco conceptual global, concluimos con una breve problematización en torno de los criterios de delimitación de unidades de análisis pertinentes tanto para instancias orales como escritas (1.2.3). Aunque esto último será retomado y específicamente planteado en el capítulo metodológico (*Cfr*. Cap. 4), se trata de un núcleo de interés teórico puesto que, como se ha dicho, un eje de la Tesis que supone un avance en relación con la investigación exploratoria materializada en nuestra Tesina de grado (2012) consiste en la posibilidad de estudiar la variable "representaciones sociales sobre la escritura" tanto en consignas escritas como orales, y problematizar esta diferencia.

1. 2. 2. La constitución teórica de la escritura en relación con la oralidad. La escritura y la oralidad como modalidades discursivas

Para comenzar el recorrido, cabe subrayar que el punto de vista a partir del cual exploramos las relaciones entre oralidad/escritura es el de la constitución particular de la escritura como objeto teórico. Esta decisión se fundamenta por dos aspectos. Por un lado, si realizamos una revisión de la bibliografía más relevante de las últimas décadas acerca del tema, se advierte que es la escritura el eje problemático que ha suscitado distintas perspectivas de análisis en el campo y, por tanto, ello resulta ineludible en nuestras indagaciones sobre el par oralidad/escritura. Asimismo, esta decisión también obedece a que, como planteamos, nuestro foco de interés está puesto en las consignas relativas al dominio de la escritura, mientras que la modalidad oral/escrita de formulación se constituye como variable de cruce.

Entre las décadas de 1960 y 1980 la escritura, la cultura escrita y las prácticas escriturarias comenzaron a ser problematizadas y conceptualizadas a partir de la posibilidad de diferenciarse de la oralidad, desde distintas disciplinas y áreas de conocimiento –la antropología, la historia, la sociología, la psicología y, por supuesto, la lingüística–. Si bien estas perspectivas no constituyeron una línea absolutamente homogénea de pensamiento, sí coincidieron en el hecho de reivindicar para la escritura la posibilidad de constituirse como

objeto científico con "derecho propio" por tener un estatuto diferencial y, en buena medida, hegemónico en el desarrollo filogenético y ontogenético en relación con la oralidad.

Sin embargo, conviene precisar que la escritura no siempre tuvo este lugar de preeminencia en los discursos científicos. En este sentido, Béguelin (2002) propone una esquematización global de las concepciones sobre la escritura en el siglo XX que, según su criterio, se dividen en dos grandes tradiciones: la "tradición fonocéntrica" y la "tradición autonomista". Así, por un lado, nos encontramos con la tradición –cuyas fuentes primarias se pueden hallar en la filosofía artistotélica[9]– que se nuclea en la propuesta inaugural del *Curso de Lingüística General* (1916) de Saussure y que luego se proyecta en los principales referentes del estructuralismo[10]. Este posicionamiento, en líneas generales, le atribuye a la escritura un lugar marginal, secundario y de subordinación en relación con la oralidad y, por consiguiente, la excluye del campo de la lingüística:

> lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar al primero; el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; esta última es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística (Saussure, 2001 [1916]: 51)

Como se observa, la concepción de escritura que se inscribe es la de una mera representación –en el sentido de "copia y reflejo"– que pretende codificar la lengua hablada de modo gráfico. Por tanto, su valor reside únicamente en la posibilidad de hacer perdurar el habla en el tiempo y el espacio, pero siempre desde un lugar subsidiario y, en buena medida, incompleto. Asimismo, es desde este posicionamiento que se proyecta la concepción, fuertemente arraigada, de que la escritura alfabética constituye el modelo "más perfecto" de escritura, precisamente, por su referencia a la lengua hablada y por la posibilidad de reflejarla más "fielmente" en comparación con otros tipos de escritura (como las de tipo ideográfico, por ejemplo)[11].

[9] "Así, pues, lo que hay en el sonido articulado son símbolos de las afecciones que hay en el alma, y la escritura es el símbolo de lo que hay en el sonido". Aristóteles "Sobre la interpretación" en Tratados de Lógica II (*Organon*) [Trad. de Miguel Candel San Martín. Ed. Revisada por Quintin Rancionero]. Madrid: Gredos, 1988, p. 36.

[10] En efecto, en las propuestas de Bloomfield (1933), Martinet (1968), Alarcos Llorach (1968), entre otros, es posible hallar una consideración análoga respecto de la escritura y su carácter subordinado respecto de la lengua hablada. Para un desarrollo pormenorizado de la relación del estructuralismo con la escritura, *Cfr*. Cárdenas (2001), Capítulo 1.

[11] *Cfr*. Fernández y Hachén (1996 a. y b.).

En síntesis, la denominada tradición fonocéntrica se condensa en las formulaciones hegemónicas de la lingüística hasta bien avanzado el siglo XX y se caracteriza por haber omitido deliberadamente la escritura como objeto legítimo de conocimiento por considerarla una mera herramienta o técnica de expresión de la lengua oral:

> La lingüística del siglo XX se constituyó dejando de lado explícitamente la escritura. Era inútil ir a buscar entre los lingüistas una contribución para comprender ese objeto, simplemente porque no existía (…) La lingüística no decía nada sobre la escritura, la escritura era un problema de pedagogos, y los psicólogos convalidaban la visión que la pedagogía tenía de ese objeto (Ferreiro, 2011[1999]: 25).

Ahora bien, en virtud de los propósitos del presente capítulo, no nos detenemos en el examen y lectura de tales formulaciones dado que –como adelantamos– ya han sido suficientemente estudiadas y cuestionadas. Es de nuestro interés, antes bien, revisar con mayor detalle las posiciones "autonomistas" (Béguelin, 2002) que surgieron, justamente, como reacción a partir de la segunda mitad del siglo XX. Aunque, como luego fundamentaremos, se trata de una mirada sobre la escritura con la que también disentimos en varios aspectos –dada su consideración polarizada de la escritura y la oralidad–, interesa examinar algunos de estos lineamientos, por un lado, puesto que se trata de lecturas fundacionales en lo que concierne a la reivindicación de la escritura como objeto de estudio legítimo y, en consecuencia, son referencia ineludible en investigaciones que se centran en ello –y, en particular, como en nuestra Tesis, si uno de los ejes a investigar atañe a la relación entre la escritura y la oralidad–. Por otro lado, y fundamentalmente, es necesario que revisemos los núcleos centrales de esta tradición en tanto constituyen un punto de partida para las investigaciones más recientes –con las que acordamos y a partir de cuyos lineamientos construimos nuestro marco conceptual–, tendientes a relativizar el carácter autónomo de la escritura o la relación de polaridad con la oralidad. Esto es, si bien no asumimos la posición "autonomista" como marco de la Tesis, consideramos que se trata de un antecedente necesario para justificar la perspectiva que sí reivindicamos como adecuada para pensar tanto lo escrito como lo oral en esta investigación.

Entonces, como reacción a la tradición fonocéntrica hegemónica en el campo de la lingüística de la primera mitad del siglo XX, nos encontramos con el posicionamiento

autonomista que reivindica a la escritura como un medio lingüístico con "derecho propio", es decir, como un sistema semiótico relativamente autónomo y con caracteres específicos –fundamentales para el desarrollo del pensamiento abstracto-racional y del discurso científico– que lo distinguen de la lengua oral (McLuhan, 1962; Goody, 1968; Ong, 1982; Olson, 1994). En las páginas siguientes, proponemos una breve reseña crítica de estas lecturas –sin pretensiones de exhaustividad– con el objetivo específico de poder, luego, comprender de qué modo sus propuestas han suscitado distintas reacciones orientadas a relativizar la radical diferenciación entre cultura escrita y oralidad y el lugar hegemónico de lo escrito.

La propuesta de *La galaxia Gutenberg* de M. McLuhan (1962) consistió, desde una mirada histórico-antropológica a partir de un pormenorizado trabajo de revisión bibliográfico y de análisis de diversas fuentes, en dar cuenta de cómo la escritura –y, en particular, la escritura alfabética mediada por la imprenta– supuso una revolución cultural que implicó una ruptura en el modo de vinculación del hombre con el mundo y con sus pares. Específicamente, se centra en los cambios sociopolíticos que, desde su perspectiva, pueden conceptualizarse en términos de un "proceso de destribalización" (McLuhan, 1985:32) que inaugura las fases "civilizatorias" de la historia de la humanidad, caracterizado por la apertura social y por un pensamiento abstracto, y del cual la escritura es uno de los principales causantes. Entonces, se plantea que la escritura, conceptualizada en términos de "tecnología", no es meramente un artefacto de codificación cuyo valor se ciñe al de reproducir el habla sino que –como toda tecnología– es en sí misma transformadora y significativa: "Cuando la tecnología amplía 'uno' de nuestros sentidos, se produce una nueva traslación de la cultura tan pronto como la nueva tecnología se interioriza". (McLuhan, 1985: 26). Así, el pasaje de la primacía de lo oral-auditivo a lo visual-gráfico que implicó la escritura devino un factor decisivo para los cambios culturales mencionados. Esto es así puesto que, en palabras de McLuhan:

> Cuando las palabras se escriben, pasan a formar parte del mundo visual. Como la mayor parte de los elementos del mundo visual, devienen cosas estáticas y, como tales, pierden el dinamismo tan característico del mundo auditivo en general y de la palabra hablada en particular. Pierden mucho del elemento personal, en el sentido de que la palabra escuchada nos ha sido dirigida, comúnmente, en tanto que la palabra vista no lo ha sido, y la leemos o no, según queramos (…). Y así, en

> general, las palabras, al hacerse visibles, pasan a formar parte de un mundo de relativa indiferencia para el que las ve, un mundo en el que la "fuerza" mágica de la palabra ha sido abstraída (1985:14).

Como puede inferirse de la extensa cita que aquí reproducimos, en esta formulación se jerarquiza el lugar y el valor trascendente de la escritura, así como también, en un mismo movimiento, se propone una distinción radical respecto de la oralidad y se invierten los términos de la escala de valores que –como vimos– sostenía lingüística hegemónica de la primera mitad del siglo XX. Es decir, no solo que la escritura es un objeto de estudio legítimo sino que, además, sus efectos en el desarrollo filogenético se igualan a los que pudo haber significado la "irrupción" del habla. Es en este sentido que debe leerse en *La galaxia Gutenberg* la separación –que, claro está, encierra una jerarquía de valores– entre "culturas analfabetas" y culturas "letradas" y, en buena medida, la imposibilidad de establecimiento de relaciones entre ambas:

> Las culturas analfabetas sufren una tiranía tan abrumadora del oído sobre la vista que toda equilibrada interacción de los sentidos es desconocida en el ápice auditivo, del mismo modo que la interacción equilibrada de los sentidos se hizo extremadamente difícil después que la imprenta hubo elevado la tensión del componente visual a su extrema intensidad en la experiencia occidental. (McLuhan, 1985: 19)

Finalmente, cabe subrayar, no es cualquier escritura la que permitió tal revolución cultural sino que, en particular, para McLuhan, es la escritura alfabética la que representa el "ideal" de abstracción y de prominencia del sentido de lo visual que posibilitan la independencia y destribalización humana:

> La mera escritura, sin embargo, no tiene la fuerza peculiar de la tecnología fonética para destribalizar al hombre. Dado el alfabeto fonético, con su abstracción de significado del sonido y la traslación de sonidos a un código visual, los hombres se vieron asidos a una experiencia que los transformaba. Ningún sistema pictográfico, ideográfico o jeroglífico de escritura tiene el poder destribalizador del alfabeto fonético (1985: 15).

De este modo, aunque por motivos absolutamente distintos de los de la tradición fonocéntrica, aquí también se sostiene un centralismo reduccionista de la escritura en términos de escritura alfabética. Es decir, no se la reivindica ya por su función de "código

de transposición" del habla sino por su carácter analítico, discreto y arbitrario, en comparación con otros sistemas de escritura.

Otra lectura clásica que podemos enmarcar en la tradición autonomista es, como adelantamos, *Cultura escrita en sociedades tradicionales* de Goody (comp.) (1968), específicamente el artículo de apertura del libro titulado "Las consecuencias de la cultura escrita", de Goody y Watt. Este planteo podría considerarse, en una primera aproximación, como un intento por superar las jerarquías y antinomias establecidas, entre otros, por McLuhan entre "culturas letradas" –asociadas a lo "civilizado"– y culturas "ágrafas" –asociadas a lo "primitivo"–. Goody y Watt reconocen, en efecto, que se trata de una distinción demasiado radical y que, en buena medida, puede devenir fundamento de taxonomías culturales discriminatorias de cuño etnocéntrico y, por tanto es preciso que sean sometidas a un cuestionamiento.

No obstante, si se lee el desarrollo del capítulo de manera pormenorizada se advierte que, aunque se intenta desestabilizar el sesgo antinómico y etnocéntrico en que se había incurrido en estudios anteriores, la distinción antagónica entre oralidad y escritura y el primer plano puesto en las "bondades" de lo escrito en relación con el desarrollo cultural, no solo que no se eliminan sino que son puestos de relieve:

> La antropología reciente ha rechazado con razón las distinciones categóricas entre el pensamiento de los pueblos "primitivos" y el de los "civilizados", entre los modos de pensar "mitopoéticos" y los "lógico-empíricos". Pero esta reacción ha sido llevada demasiado lejos: combinando un exagerado relativismo y una actitud sentimentalmente igualitaria (…). Si bien se reconocen las diferencias entre las sociedades complejas y las simples, las explicaciones ofrecidas al respecto son poco satisfactorias. En lo que respecta a la civilización occidental, por ejemplo, sus orígenes son atribuidos a la naturaleza del genio griego, a la estructura gramatical de las lenguas indoeuropeas o, lo que es un poco más verosímil, a los adelantos tecnológicos de la Edad de Bronce y sus consecuencias en cuanto a la división del trabajo. A nuestro modo de ver, sin embargo, no se ha prestado suficiente atención al hecho de que la revolución urbana del antiguo Cercano Oriente produjo una invención -la escritura- que cambió toda la estructura de la tradición cultural (Goody, 2003 [1968]: 76).

Es decir, como se infiere de la extensa cita extraída del artículo, aunque se cuestiona la taxonomía entre pueblos "civilizados" y "primitivos", en la propuesta se insiste en reivindicar las antinomias que, en buena medida, sustentaban dicha taxonomía: la cultura

escrita y la cultura oral, la comunicación escrita y la comunicación oral, la escritura y la oralidad.

El patrón distintivo con que en tal contexto se define la oralidad es su carácter de simbolismo no mediado y, por tanto, su relación estrecha con la práctica y la posibilidad de organizar una relación "directa" con el referente. En este sentido, la cultura oral es pensada como inherentemente comunitaria, homeostática y "negociadora" en cuanto a su modo de funcionamiento y organización: sus patrones culturales, al transmitirse y regularse por medio de la interacción directa de sus integrantes, suelen constituirse de modo acumulativo y adquirir un carácter relativamente homogéneo:

> El carácter intrínseco de la comunicación oral tiene considerable efecto tanto sobre el contenido como sobre la transmisión del repertorio cultural. En primer lugar, determina una relación directa entre el símbolo y el referente. (…) El significado de cada palabra es ratificado en una sucesión de situaciones concretas, acompañada de inflexiones vocales y gestos físicos, todo lo cual se combina para particularizar tanto su denotación específica como sus usos connotativos aceptados. Este proceso de ratificación semántica directa funciona acumulativamente y, como resultado, la totalidad de las relaciones símbolo-referente es experimentada de manera más inmediata por el individuo en una cultura exclusivamente oral, por lo que se socializa más profundamente (Goody y Watt, 2003[1968]:41)

Por lo contrario, y en una antinomia claramente marcada, Goody y Watt piensan la escritura como una instancia de mediación y objetivación del habla que permite su transmisión más allá de una interacción directa entre sujetos y, por tanto, trasciende los límites témporo-espaciales y, al mismo tiempo, posibilita la emergencia de distintas actividades sociales impensables en el marco de una cultura de lo oral:

> La importancia de la escritura radica en que crea un nuevo medio de comunicación entre los hombres. Su servicio esencial es objetivar el habla, suministrarle al lenguaje un correlato material, un conjunto de signos visibles. De este modo, el habla puede transmitirse a través del espacio y preservarse a través del tiempo (…). Las potencialidades de este nuevo instrumento de comunicación afectan toda clase de actividades humanas: políticas, económicas, legales y religiosas. (2003:12)

Por ello, desde esta perspectiva la cultura escrita ya no se rige, como en la oral, por una transmisión homeostática o acumulativa ni tampoco adquiere los rasgos de homogeneidad y colectivismo, sino que, antes bien, por su propio carácter mediado y "objetivo" instaura una

cultura sustentada en los razonamientos lógicos[12], la libertad individual y la existencia de distintas perspectivas respecto de "lo real"[13].

Por consiguiente, como se evidencia a partir de lo expuesto, en las propuestas de McLuhan (1962) y de Goody y Watt (1968) (aunque en virtud de distintos objetivos y con diferentes focos de interés) la operatoria llevada a cabo es la de, por un lado, erigir la escritura en un primer plano como objeto válido de conocimiento y, por otro, la de colocarla en un lugar hegemónico en la escala de valores respecto de la oralidad, justamente, a la inversa de lo que se evidencia en las propuestas fundacionales de la lingüística. En este sentido, destacamos que ambas lecturas supusieron consistentes aportes dada su consideración de la escritura en términos de objeto dotado de especificidad y de trascendencia en relación con procesos histórico-culturales y, sobre todo, por no plantearla como un mero código en una relación de subordinación con la oralidad.

Sin embargo, como luego desarrollaremos de manera más pormenorizada, consideramos que ambos planteamientos incurren en el problema de reducir la oralidad al habla espontánea y, lo que resulta más problemático, no pueden advertir el carácter inherentemente mediado que toda puesta en discurso siempre conlleva, ya sea oral o escrito. Esto es, en tales formulaciones se desprende una lectura relativamente simplificada de la oralidad, al punto de –fundamentalmente en Goody y Watt (1968)– llegar a proponer una relación directa entre palabra oral y referencia, lo que asumimos como insostenible desde una consideración simbólica[14] e ideológico-dialógica[15] del lenguaje. Por otra parte, en ambas propuestas, pese a que se sostienen características de la escritura y la cultura escrita que *a priori* consideramos válidas, en su esfuerzo por delimitarla y distinguirla y de la oralidad, se pierden de vista las continuas interpenetraciones entre una modalidad y otra.

---

[12] "Los tipos de análisis propios del silogismo, y de otras formas de procedimiento lógico, son claramente dependientes de la escritura (…). Es probable que el proceso analítico que implica la escritura misma, la formalización por escrito de los sonidos y la sintaxis, sea lo único que posibilita la práctica habitual de separar en unidades formalmente distintas los diversos elementos (Goody y Watt, 2003 [1968]: 77).

[13] "A diferencia de la transmisión homeostática de la tradición cultural de los pueblos sin escritura, la sociedad con cultura escrita deja más cosas en manos de sus miembros; al ser menos homogénea en su tradición cultural, le da más libertad de acción al individuo, y sobre todo al intelectual, al especialista en la escritura, desechando la noción de una única perspectiva preconcebida de la vida". (ibíd.).

[14] *Cfr*. Benveniste (1966; 1974).

[15] *Cfr*. Voloshinov (1929); Pérez y Rogieri (2012).

Por su parte, el planteo de Ong en *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra* (1982), si bien se reconoce deudor de las propuestas teóricas de Mc Luhan (1962) y Goody (1968) –por lo que puede leerse como parte de una misma tradición–, su foco ya no está puesto tanto en la distinción entre "cultura letrada"/"cultura oral" sino entre la oralidad y la escritura como tecnologías de funcionamiento de la lengua. Asimismo, en la propuesta de Ong, aunque se mantiene la consideración polarizada de la oralidad/escritura que cuestionamos, ya no encontramos la concepción reduccionista respecto de la oralidad antes mencionada, en tanto no se la concibe como un orden exento de mediaciones.

Una de las principales tesis que sostiene Ong consiste en postular que la escritura es la tecnología que más ha influido en la transformación y reestructuración de la conciencia humana, tanto si focalizamos en el plano de la historia sociocultural como en el plano del desarrollo subjetivo. Como puede inferirse, esto último –la relación entre escritura y desarrollo de la conciencia individual– consiste en un eje que, aunque no entra en contradicción, no había sido planteado explícitamente por sus antecesores (centrados en los efectos de la escritura en el desarrollo histórico-cultural). El principal argumento de Ong es el hecho de que la escritura establece un lenguaje libre de contextos y permite un discurso autónomo, con altas posibilidades de abstracción en virtud de su separación de la situación vivencial a la que la lengua oral permanecería ligada inevitablemente:

> Las palabras escritas agudizan el análisis, pues se exige más de las palabras individuales. Para darse a entender claramente sin ademanes, sin expresión facial, sin entonación, sin un oyente real, uno tiene que prever juiciosamente todos los posibles significados que un enunciado puede tener para cualquier lector posible (Ong, 2006 [1982]: 105).

Asimismo, según Ong, esta posibilidad de abstracción y análisis dada por la separación de la escritura respecto de su contexto vivencial está íntimamente ligada a la "introspección" como efecto en la conciencia:

> Mediante la separación del conocedor y lo conocido la escritura posibilita una introspección cada vez más articulada, lo cual abre la psique como nunca antes, no solo frente al mundo objetivo externo (bastante distinto de ella misma), sino también ante el yo interior, al cual se contrapone el mundo objetivo (2006:106).

A propósito de este posicionamiento, obsérvese que, aunque no es reconocido de modo explícito por parte de Ong, su lectura es deudora de los incuestionables aportes de Vygotski (1932, 1934) en el campo de la psicología, quien sostuvo que los procesos mentales superiores siempre involucran el uso de signos creados por la sociedad –los cuales tienen una historia bien precisa– y que devienen psicológicos por medio de los procesos de internalización. Vygotski enfatizó a partir del desarrollo de numerosos estudios experimentales que la cognición y la conciencia son productos de la actividad humana y no su causa. Desde aquí, entonces, –y de esto, como dijimos, Ong retoma y amplifica sus consecuencias[16]– se postula que la escritura puede ser considerada como una herramienta cultural de segundo grado, es decir, una segunda mediación en relación con la primera que constituye el lenguaje oral, y que en cuanto tal es decisiva en el desarrollo de los procesos cognitivos porque permite un nuevo nivel de actividad: torna consciente la actividad primaria del habla al transformarla en objeto de reflexión y análisis.[17]

Por su parte, y en una línea teórica cercana, en *El mundo sobre papel* (1994) Olson propone una "teoría de la cultura escrita" que focaliza en su relevancia epistemológica, puesto que en su propuesta la escritura no solo tiene una función mnemónica sino que genera que lo pensado y lo dicho se vea de otro modo –y esto es planteado tanto para la filogénesis como para la ontogénesis–:

> Mi objetivo es mostrar cómo nuestra comprensión del mundo, es decir, nuestra ciencia, y nuestra comprensión de nosotros mismos, es decir, nuestra psicología, son producto de nuestras maneras de interpretar y crear textos escritos, de vivir en un mundo de papel (1994: 39).

Es decir, en este planteo lo que define la escritura, y le otorga un rol fundamental en el desarrollo, es el hecho de que proporciona los conceptos y las categorías para pensar la estructura del habla, y no a la inversa: la consciencia de la estructura lingüística es un producto del sistema de escritura, y no una condición previa para su desarrollo. De este modo, los hombres pueden hacer una introspección de la lengua y de su mismo pensamiento en términos de las categorías prescritas por los sistemas de escritura:

[16] *Cfr*. El Capítulo IV: "La escritura reestructura la conciencia" (Ong, 1982).
[17] Volveremos particularmente sobre este núcleo argumental en el próximo capítulo. *Cfr*. 2.2.

> Los sistemas de escritura representan efectivamente el habla. Pero no en el modo en que se suele creer. Crean categorías en función de las cuales somos conscientes del habla. Parafraseando a Whorf (1966), hacemos una introspección de nuestra lengua a lo largo de las líneas que nuestra escritura deja asentadas (Olson, 1994:114).

Como puede verse, lo que aquí se propone es también una inversión de los términos en la relación oralidad/escritura respecto de cómo se la había pensado en los discursos fundacionales de la lingüística: ya no se concibe la escritura en relación de subordinación y como mecanismo secundario del lenguaje hablado sino que es por la escritura en toda su especificidad como, en todo caso, lo hablado adquiere otro espesor y modo de funcionamiento.[18]

Si reflexionamos acerca de estos últimos planteos brevemente esbozados advertiremos que de lo que se trata, precisamente, es de colocar a la escritura en un lugar privilegiado y decisivo para el desarrollo subjetivo y cultural, puesto que fundamentalmente está asociada a lo mediato, lo estructuralmente complejo, la abstracción, lo analítico y lo racional. Frente a ello, la oralidad es configurada como otro "modo de ser" de la lengua (y, por tanto, del pensamiento), cuyos atributos centrales son los de inmediatez, dependencia con la situación situacional-vivencial, valor performativo, menor complejidad estructural y pensamiento concreto. En síntesis, en esta tradición –en la que incluimos también a McLuhan (1962) y Goody (1968)– el eje reside en pensar la oralidad y la escritura como dos diferentes modalidades lingüísticas, cada una con valores, atributos y funciones específicas.

Ahora bien, desde nuestro punto de vista, en principio, reconocemos sobre todo el aporte de las propuestas de Ong (1982) y Olson (1994) y acordamos con sus lineamientos globales respecto de la escritura –puesto que, además, se sustentan en una concepción del sujeto y del desarrollo y aprendizaje cercana al planteo vygotskiano desde el cual partimos (*Cfr*. Introducción). Es decir, asumimos que efectivamente la escritura merece un estudio específico centrado en el análisis de sus particularidades y que analice sus efectos en el desarrollo cultural y subjetivo. También acordamos con su planteo de que la escritura no puede reducirse a una técnica de reproducción del habla puesto que, en principio, presenta una naturaleza cualitativamente distinta: es producto de una enseñanza consciente y

[18] Esta tesis de Olson, como la de Ong, se halla también en estrecha consonancia con el planteo de Vygotski en el campo de la psicología respecto de la relación oralidad/escritura: "La gramática y la escritura dan al niño la posibilidad de ascender a un nivel superior en el desarrollo del habla" (Vygotski, 2007:347). *Cfr*. 2.2.

deliberada, requiere una mayor toma de consciencia por parte de quien la instancia, implica un nivel secundario de mediación, habilita la posibilidad de realizar operaciones más complejas que el habla y, por lo general, una mayor distancia respecto de la situación vivencial.

Sin embargo, también advertimos que estos estudios reseñados parecen sustentarse en una radicalización de las diferencias entre escritura y oralidad, como si no se tratara de dos tipos de prácticas lingüísticas que, en la mayoría de los casos –y, en particular, si observamos el funcionamiento de nuestro objeto consigna (*Cfr*. Cap. 5) – coexisten y, por tanto, plantean una dinámica relacional que merece ser tenida en cuenta. Es decir, sin negar las particularidades, consideramos que no es posible plantear una relación antagónica entre ambas instanciaciones y, al mismo tiempo, es preciso que no por reconocer la especificidad de la escritura y su legítima constitución como objeto de estudio simplifiquemos la consideración de oralidad.

En efecto, y en virtud de cuestionamientos análogos a los que aquí presentamos, en los últimos años han surgido una serie de lecturas tendientes a revisar la oposición oralidad/escritura y a poner en discusión ciertas de las asunciones mencionadas. Nos detendremos brevemente en algunas de estas propuestas con el objeto de, finalmente, dejar sentada nuestra posición sobre el tema en general y en el contexto de la Tesis, en particular.

Para comenzar, destacamos una de las formulaciones recientes de Ferreiro (2002) en la que plantea una discusión con la tesis de Olson (1994). En efecto, su posicionamiento sustentado desde el punto de vista de los procesos psicogenéticos de la adquisición de la escritura[19] la conducen a cuestionar dos interpretaciones opuestas (que constituyen, de hecho, las dos tradiciones hasta aquí expuestas): la consideración de la escritura como transcripción secundaria de la oralidad –bajo el argumento de la irreductibilidad de la escritura a la noción de "código", dada la inexistencia de unidades biunívocas entre ambos sistemas[20]–, y la asunción de la escritura como radicalmente distinta e independiente de lo oral. Puesto que para el cuestionamiento de la primera tradición han existido numerosos estudios (Catach, 1988; Sampson, 1997; Blanche-Benveniste, 2002, entre otros), la autora

[19] Para un desarrollo de estos planteos, *Cfr*. Ferreiro (1997, 1999).

[20] "Si la escritura alfabética fuera un código gráfico para las unidades mínimas sonoras (fonemas) deberíamos tener un símbolo (y solo uno) para cada fonema de la lengua. Es evidente que las escrituras históricamente constituidas no cumplen con esta exigencia" (Ferreiro, 2002: 157).

focaliza en la necesidad de contraargumentar respecto de la segunda, dentro de la cual ubica a Olson (1994; 1998) como uno de sus representantes.

A grandes rasgos, podemos ver cómo lo que Ferreiro reivindica es una relación dialéctica entre la oralidad y la escritura en el proceso de desarrollo puesto que –según han mostrado los numerosos estudios experimentales por ella y su equipo de investigación realizados– las categorías que ambos sistemas plantean están en permanente interacción e interpenetración: "Lo que estamos proponiendo es un modelo de análisis del proceso de adquisición de la escritura donde el dato, los observables y el sistema interpretativo se redefinen mutuamente" (2002, 168). Es decir, el habla oral de un sujeto no alfabetizado, esto es, su representación del objeto "lengua", no es un dado de antemano para quien aprende a escribir, sino que debe ser construido en un proceso de objetivación, para lo cual la escritura, efectivamente, cumple un papel importante. No obstante, ello no significa, como pareciera desprenderse de las tesis de Olson (1994), ni que el aprendizaje del objeto escritura sea "de una vez y para siempre" –dado que hay permanentes conflictos y cambios a lo largo del desarrollo–, ni que el objeto "lengua hablada" preexista y simplemente cambie unidimensionalmente en virtud de los patrones provistos por la escritura. Por ello, desde aquí, lo que Ferreiro cuestiona en el trabajo de Olson es su perspectiva determinista y lineal respecto de la escritura en la organización tanto de la lengua oral como del pensamiento. Es decir, el problema reside en que no puede advertir la complejidad de ambos dominios –oral y escrito– y, fundamentalmente, su interacción permanente en el proceso de adquisición de la escritura y en la constitución del pensamiento.

De este modo, aunque nuestra Tesis no se centra en el proceso primario de adquisición de los sistemas de escritura por parte de los niños sino que indaga la constitución de las consignas como andamiajes discursivos-didácticos en la Escuela Media, en tanto las consignas analizadas son escritas y orales, asumimos que ello supone un tipo de andamiaje distinto e irreductible pero al mismo tiempo pasible de ser puesto en vinculación, por lo que la lectura de Ferreiro consiste en un aporte considerable a este respecto. Así, sostener la dialéctica entre la oralidad y la escritura en el proceso de adquisición de la escritura por parte del niño nos advierte acerca de la necesidad de no subestimar –en nuestra propia investigación– la posibilidad de que las consignas orales y escritas presenten un

funcionamiento relacional en su constitución como andamiaje de las producciones verbales de los estudiantes.

En otras palabras, aunque metodológicamente propongamos las consignas escritas y orales como distintos tipos de unidades de análisis –puesto que ello, como se ha expuesto desde un inicio, supone una variable de cruce que nos interesó indagar– en modo alguno las concebimos por fuera de su dinámica interactiva en los procesos de enseñanza en que se inscriben. Esto es así dado que partimos de la asunción de que, por un lado, no hay consignas escritas que no estén acompañadas de una formulación oral ni consignas orales que no sean formuladas también de modo escrito; y, por otro lado, puesto que cabe pensar que el modo de enunciación de una consigna oral por parte del docente está, en buena medida, influenciada por su "saber letrado", así como en su enunciación por escrito posiblemente hallemos marcas o vestigios de lo que como hablante conoce de su lengua.

En este sentido, si entendemos el proceso psicológico de "internalización" de la teoría vygotskiana en términos dialécticos (es decir, haciendo "justicia" a su propio planteamiento), como enfatiza Martí (1996), obsérvese que se trata de un concepto que puede operar como fundamento de nuestro propio planteo: la adquisición o internalización de la escritura incide en las prácticas interactivas orales pero también las prácticas interactivas orales ("externalizaciones") son un ineludible punto de partida de los procesos de interiorización de los conocimientos, entre ellos, los relativos a la escritura. Es por ello que formulaciones como la de Vygotski (1932, 1934), la de Ferreiro (2002) y como las que comentaremos a continuación, más allá de sus obvias diferencias, constituyen aportes relevantes para nuestra Tesis, en tanto fundamentan el modo en que pensamos las consignas escritas y orales en el aula y, en particular, nos permiten organizar nuestras hipótesis interpretativas al respecto.

En esta orientación, Havelock (1998), aunque desde una mirada histórico-cultural antes que psicogenética, sostiene que más allá de las diferencias observables entre la modalidad oral y escrita del lenguaje en cuanto prácticas sociales distinguibles como tales, ambas siguen estando entrelazadas en nuestra sociedad, por lo que es un error considerarlas en términos mutuamente excluyentes. Es decir, su tesis sostiene que entre la modalidad escrita y la oral hay una relación de tensión creativa recíproca, y eso tiene, a su vez, una dimensión histórica que señalaría la preexistencia de la oralidad. De hecho, invirtiendo los términos,

Havelock coloca en un primer plano a la oralidad por su función primariamente constitutiva, frente al "artificio" que significa siempre la escritura:

> El ser humano natural no es lector ni escritor sino hablante y oyente (…) Desde la perspectiva del proceso evolutivo, la escritura, en cualquier etapa de su desarrollo, es un fenómeno advenedizo, un ejercicio artificial, una obra de la cultura, impuesta al hombre (1998: 37).

Asimismo, la propuesta de Narasimhan (1998) acentúa esta lectura desde el momento en que postula que es la disponibilidad del lenguaje en general –el que primariamente, en el proceso de adquisición, siempre es oral–, y no tanto la escritura, lo que le permite a los seres humanos adoptar una conducta reflexiva totalmente impensable para el resto de los animales:

> La conducta lingüística puede producir un cambio cualitativo en la capacidad de comunicación de los seres humanos debido a su potencial intrínseco de articular los aspectos del mundo que se están abordando (…). Por medio del comportamiento lingüístico, los seres humanos pueden encarar no solo el mundo que tienen a su alcance inmediato para la interacción, sino también mundos distantes en el tiempo y el espacio. Lo que es más, pueden abordar no solo el mundo real que les es dado, sino también mundo posibles (imaginados) y situaciones contrafácticas (Narasimhan, 1998: 241)

Como se advierte, en estas últimas dos lecturas, a diferencia de lo que se dejaba entrever en la tradición "autonomista", la oralidad lejos está de considerarse como un modo de acceso simple y lineal a la referencia: es una primera instancia de mediación, fundamental para la organización subjetiva y sociocultural. Es decir, se trata de planteos que, sin menospreciar la especificidad de la escritura, no reducen la oralidad a una manifestación natural puramente espontánea e indisociable de los factores situacionales. Por ello es que, en efecto, resultan de interés para nuestra Tesis, sobre todo porque las manifestaciones de la oralidad que estudiamos –las consignas orales (Cap. 5) y las intervenciones o respuestas de los estudiantes en las clases (Cap. 6, *Segunda parte*)– en modo alguno pueden ser caracterizadas en tales términos: se hallan inscriptas en el contexto de las actividades formativas institucionalizadas y, por tanto, nunca son puramente espontáneas.

Por otra parte, interesa advertir que aquí tampoco se está simplificando las particularidades de la escritura puesto que, una de las operaciones realizadas por Narasimhan (1998) consiste en sustituir el foco puesto en las "bondades" de la escritura en tanto tecnología por

una reivindicación de la especificidad de lo que él denomina la "cultura escrita" o "condición letrada". La cultura escrita se caracteriza, en efecto, fundamentalmente por los procesos de distanciamiento y reflexión pero, a diferencia de cuando se habla de "tecnología de la escritura", sus alcances son mucho más amplios y permiten incluir en su seno manifestaciones tanto orales como escritas, aunque sean las escritas las que mayormente la realizan como tal.[21]

En este sentido convendría retomar, aunque sea sucintamente, el planteo sostenido por Rey-Devobe (1988) puesto que también argumenta en pos de la no simplificación de la oralidad y la escritura en términos de meras "tecnologías" a los fines de, por lo contrario, pensarlas como modalidades discursivas complejas y heterogéneas que pueden formar parte de una cultura escrita. Si bien se parte del reconocimiento de las diferencias que, a grandes rasgos, la bibliografía acerca del tema ha puntualizado respecto de lo oral y lo escrito –esto es, que la modalidad escrita está más alejada que la oral de la situación de producción, que es más despersonalizada en su expresión, y que ambas manifiestan una asimetría en la relación con los paralenguajes empleados[22], por ejemplo–, la autora sostiene que en una cultura letrada constituida como tal las manifestaciones discursivas no se suelen instanciar de modo atomizado sino que, por lo contrario, suponen una coexistencia que hace que los rasgos, en principio, propios de una modalidad –oral o escrita– puedan hallarse en la otra, dependiendo de las actividades sociales puestas en juego.

Como argumento fuerte para sustentar esta tesis, y bajo la asunción de que la escritura y la oralidad pueden ser concebidas como, *a priori*, dos sistemas lingüísticos interdependientes[23] Rey-Debove plantea que en toda sociedad letrada existen lo que puede denominarse instancias de "transcodificación", es decir, –en términos hjelmslevianos[24]–

[21] Volveremos particularmente sobre el concepto de "cultura escrita" y sus alcances en 1.3.3.

[22] Básicamente, Rey-Debove (1988) subraya el carácter gestual y prosódico del paralenguaje oral y el visual-gráfico en el escrito.

[23] En este punto, específicamente, Rey-Debove sigue el planteamiento de Catach, quien define la escritura como "conjunto de de signos discretos, articulados y arbitrarios que permiten comunicar cualquier mensaje construido sin pasar necesariamente por la voz natural, y que mantienen una relación de complementariedad con el lenguaje oral". (Catach, 1996 [1988]: 323). Para Catach, hay que hablar de un significado oral/significado escrito y un significante oral/un significante escrito, dado que la escritura es un sistema de signos. Sin embargo, queda claramente establecido que los significados organizados por el sistema oral y por el escrito pueden la mayoría de las veces compartirse, puesto que hay una misma lengua con la que se vinculan.

[24] *Cfr*. Hjelmslev (1943).

cuando la sustancia y la forma de la expresión de un sistema son reemplazadas por la sustancia y la forma de la expresión del otro:

> La "lengua hablada" y la "lengua escrita" tienen (…) cada una su personalidad y presentan diferencias en todos los niveles de estratificación del signo. A través de la transcodificación, estas diferencias se reducen al mínimo, y las nociones de lengua hablada y lengua escrita se interpenetran (Rey-Debove, 1996 [1988]:103).

Por consiguiente, sostiene la autora, más que de dos sistemas lingüísticos aislados e irreductibles, en realidad, nos encontramos por lo menos con cuatro modalidades de discurso y no ya de dos: el lenguaje hablado, el lenguaje escrito, el lenguaje oralizado y el lenguaje transcripto:

> Existe actualmente una difusión tal de mensajes lingüísticos y una flexibilidad tal de pasaje de un sistema a otro, que la mayoría de textos que oímos no pertenecen ni al lenguaje escrito ni al lenguaje hablado (Rey-Debove, Op. Cit.:104).

Más allá de las particularidades de cada una de las cuatro modalidades propuestas, como puede advertirse, la operación establecida por Rey-Debove consiste en correr el foco puesto en la distinción oralidad/escritura o lengua oral/lengua escrita y centrarse en las manifestaciones empíricas que efectivamente se producen desde una u otra modalidad. Esto es, su planteo consiste en abordar las instanciaciones discursivas concretas en toda su heterogeneidad y a partir de allí posibilitar una interrogación respecto de los rasgos más específicos de las producciones orales y de las escritas, pero bajo el reconocimiento de que no es posible pensarlas de modo escindido.[25]

Este aspecto resulta de importancia para nuestra Tesis puesto que, en definitiva, dado que nuestro objeto de estudio son las consignas escritas y orales en tanto que producciones discursivas coexistentes, corresponde que –sin dejar de advertir que en virtud de su

[25] Bajo esta orientación se sostiene también la lectura de Achard (1988) planteada en el mismo volumen, según la cual si bien se reconoce que la asunción "autonomista" de que lo escrito/oral constituyen dos lenguas distintas (o dos "dialectos") tiene la ventaja de romper con la idea ingenua de que lo escrito es una simple transcripción de lo oral, "es evidente que estas dos esferas de la práctica del lenguaje no dejan de establecer relaciones constantes, llevan el mismo nombre, comparten una gran parte del vocabulario" (Achard, 1996 [1988]: 84). Es decir, en cuanto a la sintaxis, lo escrito y lo oral pertenecen a la misma lengua entendida saussureanamente como norma o promedio abstracto compartido, dentro de la cual lo escrito debe considerarse como una práctica particular, caracterizable discursivamente. Esto significa que oral y escrito son interpretables en un espacio de operaciones común, en el cual se situarán las restricciones de uso propias de lo escrito y de lo oral.

modalidad de instanciación posiblemente hallemos diferencias significativas (en sus características lingüísticas y en el tipo de andamiaje que proponen)–, más que pensar la oralidad y la escritura en tanto que normas o sistemas lingüísticos abstractos, nos detengamos en las manifestaciones empíricas específicamente abordadas, puesto que sus particularidades pueden deberse a otro tipo de restricciones. Una de ellas, que desde nuestro criterio deviene fundamental, es la restricción o mediación genérica (Bajtín, 1953).

En este sentido puede leerse, desde el marco del Interaccionismo Sociodiscursivo y, en particular, desde la relectura de Vygotski, la propuesta de Schneuwly (1988) que argumenta la tesis de que lo oral y lo escrito no son dominios ajenos entre sí y, en particular, que la ecuación que asimila discurso escrito a discurso y pensamiento monologal y distanciado frente al oral como dialógico y vivencial debe ser puesta en entredicho. Esto es, sin negar *a priori* posibles especificidades de la escritura como modo de simbolización, según Schneuwly, lo decisivo no es el modo de simbolización puesto en juego (oral o escrito) sino fundamentalmente el tipo de actividad en cuyo seno se pone a funcionar el lenguaje y que lo organiza genéricamente. En la Tesis, en concreto, ello implica no perder de vista nunca que, más allá del reconocimiento de la existencia de consignas escritas y orales, y la consecuente diferencia y particularidad que cada una involucra, todas se sitúan en el contexto de las mediaciones formativas escolares dentro de un marco institucional y, por tanto, ello debe ser tenido en cuenta como punto de partida para las indagaciones que llevemos a cabo.

En consonancia con esta última consideración –y para ir concluyendo con la reseña propuesta–, interesa particularmente destacar la lectura de Feldman (1998). La autora establece un rastreo por las principales líneas de investigación acerca de la relación oralidad/escritura de las últimas décadas (en particular, los planteos fundantes de la "tradición autonomista" aquí examinados), y reconoce que, más allá de las particularidades de cada lectura, todas coinciden en plantear que la escritura es necesaria para las formas de conciencia halladas en el pensamiento moderno occidental, cuyo principal atributo estaría dado por el mayor grado de conciencia respecto del lenguaje y la posibilidad de disociar el discurso de su interpretación.

Ahora bien, frente a ello, Feldman contrapone la tesis de que lo que conduce a la separación entre texto e interpretación o reflexión –propio de la conciencia moderna– no es

necesariamente la escritura en sí, sino los géneros "artificiosos" (secundarios[26]), en tanto difieren del habla cotidiana y requieren pericia y autoconciencia por parte de quien los utiliza:

> Nuestros géneros artificiosos actualmente tienden a ser escritos ¿Pero es el mero hecho de ser escritos lo que invita a la reflexión y la interpretación o esto se debe a algo propio de las estructuras contenidas en los géneros mismos? Y si es el género artificioso el que invita a la reflexión, ¿no invitarán también a la reflexión los género artificiosos orales) (Feldman, 1998:72).

La autora observa que, en lugares y culturas no occidentales (distintos de los comúnmente analizados en las investigaciones referidas), existen géneros orales comparables a nuestros géneros escritos en relación con las funciones sociales que cumplen y en virtud de sus estructuras complejas. Desde aquí, entonces, cabría reflexionar en torno de las producciones orales que conocemos y ponemos en práctica y, en lugar de asumir de modo apriorístico que se trata de formulaciones espontáneas organizadas por géneros simples o primarios, someterlas a un análisis en virtud de su posibilidad (o no) de plantear una toma de conciencia lingüística y de "fijar" su discurso para una eventual interpretación. Y a la inversa: desde estos postulados se hace necesario que reexaminemos las producciones discursivas escritas y las sometamos al mismo tipo de análisis, con el objeto de no asumir ingenuamente que por el solo hecho de ser escritas propenden a una toma de distancia y racionalidad.

Justamente, lo que nos sugiere esta propuesta, en una continuidad con el planteo de Rey-Debove (1988), es tener en consideración, más allá de la modalidad escrita u oral –diferenciación que aquí no es negada sino reexaminada y problematizada–, a la variable o restricción del género, que siempre implica un modo de organización, un contenido temático y un estilo verbal[27] pasible de ser analizado en cuanto tal. Por ello, en nuestra investigación en particular, cabría tener en cuenta que en principio el género 'consigna' de por sí ya implicaría un tipo de estructuración compleja y un género secundario, puesto que siempre, en menor o mayor grado, establece una relación con otros textos y una reelaboración de los géneros primarios con los cuales se vincula –e incluso, las consignas escritas y orales se relacionan compleja y dialógicamente entre sí, en una relación de

[26] *Cfr*. Batín (1953).
[27] *Cfr*. Bajtín (Op. Cit., p. 245).

precedencia o sucesión–[28]. Sin embargo, vale aclarar, más allá de esta asunción preliminar sobre la retórica genérica desde la que se inscriben las consignas, es menester efectuar el análisis propuesto (análisis de sus representaciones sobre la escritura) con el fin de indagar si se plantean diferencias significativas a ese respecto en virtud de su modalidad escrita u oral.

En síntesis, a partir del trayecto de lectura efectuado, motivado por la búsqueda y organización de criterios de conceptualización de la oralidad y la escritura por fuera de esquemas tanto reduccionistas como polarizados, nos interesa subrayar una serie de cuestiones.

En principio, resulta indiscutible que lo escrito y lo oral constituyen dos manifestaciones diferentes del lenguaje en tanto capacidad general humana de simbolizar[29], puesto que, por un lado, cada una está dotada de un origen e historia particular –tanto en el orden de la filogénesis como respecto del desarrollo ontogenético– que genera como consecuencia que asuman distintos valores y representaciones sociohistóricas e ideológicas en el espacio de una misma cultura. Por otro lado, decimos que la oralidad y la escritura son dos manifestaciones diversas del lenguaje dado que se trata de organizaciones semióticas cuyas instanciaciones presentan particularidades, tanto en el plano evidente del material significante, en la definición de sus unidades distintivas, en ciertos parámetros de organización formal, en su relación con los paralenguajes, así como en cuanto a la manera en que suelen movilizar distintos tipos de retóricas genéricas y matrices enunciativas. Esto es lo que nos permite, de hecho, constituir la modalidad escrita / modalidad oral en la formulación de las consignas como variable de cruce, y evaluar si en virtud de su modo de organización operan como distintos tipos de andamiaje para las intervenciones verbales de los estudiantes.

No obstante, como esperamos haber dejado claro luego del recorrido de lecturas y cuestionamientos esgrimidos en esta primera sección del capítulo, si bien asumimos inicialmente la diferencia entre las manifestaciones escritas y orales del lenguaje, no partimos de concebirlas en términos antagónicos sino en términos relacionales y atendiendo

[28] Desarrollaremos y ampliaremos este punto en el próximo capítulo. *Cfr*. 2.3.3.
[29] *Cfr*. Benveniste (2007[1966]).

a sus posibles interpenetraciones puesto que tal es, en efecto, el modo en que las hallamos en el contexto estudiado (el de las actividades formativas escolares). Asimismo, sostenemos también la posibilidad de que en las formulaciones empíricas analizadas (consignas escritas y orales), junto con la restricción dada por el tipo de modalidad con que se instancian, se planteen otro tipo de restricciones que pueden llegar a subsumirlas y que son, de hecho, restricciones de orden discursivo más que lingüístico. En particular, proponemos leer las consignas escritas y orales en tanto que manifestaciones de un mismo género discursivo y, a partir de allí, establecer las diferencias y particularidades que cada tipo de consigna instituye. Esto es lo que nos permite, de hecho, constituir las consignas escritas y orales como unidades de análisis comparables.

En virtud de lo expuesto, en el subapartado siguiente concluimos con nuestras indagaciones respecto de la relación entre lo oral y lo escrito, pero ya centrándonos en el aspecto formal y en la posibilidad de establecer un criterio de demarcación de los enunciados a los fines de, posteriormente, poder organizar las distintas unidades e indicadores de análisis en el capítulo metodológico (*Cfr*. Cap. 4.3).

1.2.3. El problema de las diferencias lingüísticas en los enunciados escritos y orales: un criterio de delimitación de las unidades de análisis

Uno de los problemas inevitables que se suscita a la hora de organizar un corpus de datos lingüísticos escritos y orales, es el de establecer un criterio coherente para la delimitación y segmentación de las unidades de análisis que lo integran. Esto es así puesto que, a la par de las discusiones que esbozamos en la sección anterior respecto de la escritura y la oralidad como dos modos culturales de organización del lenguaje y del pensamiento, nos encontramos con que los enunciados orales y escritos, al no tener el mismo estatuto y función sociocultural, presentan características lingüísticas-formales específicas que tornan compleja su delimitación y ulterior comparación.

Así, por ejemplo, es posible mencionar la caracterización fundacional propuesta precisamente por Ong (1982) desde su perspectiva culturalista –retomada y citada por

varios autores[30]– que en líneas generales establece lo siguiente: dado que la modalidad oral se caracteriza principalmente por ser un lenguaje dependiente del contexto situacional, sus enunciados tienen determinadas características lingüísticas-discursivas, es decir, determinada forma y organización, que los distinguen de los escritos, a saber:[31]

- el estilo aditivo-acumulativo (paratáctico), frente al predominantemente hipotáctico de los enunciados escritos;
- el carácter redundante y copioso, frente al mayor grado de reformulación y de sustituciones anafóricas de los textos escritos;
- la utilización de categorías más concretas y predominio de lo narrativo, frente a las categorías predominantemente abstractas y organización expositiva de los textos escritos;
- el carácter empático generado por la frecuencia en la inscripción de marcas de personas (deixis personal), frente al estilo más impersonal y distanciado de los enunciados escritos.

Por otra parte, desde una perspectiva más psicolingüística que cultural, Miller y Weinert (2002) analizan los problemas que se suscitan cuando uno intenta trasponer, sin demasiada reelaboración, los criterios de delimitación de los enunciados escritos a los enunciados orales:

> Quien se ocupe de analizar la sintaxis de la lengua hablada espontánea, rápidamente se da cuenta de que es necesario volver a pensar los conceptos y modalidades de análisis elaborados para la lengua escrita (2002: 77).

Entonces, desde aquí, los autores realizan un análisis de enunciados escritos y orales, y consignan una serie de diferencias sintácticas que es necesario tener en cuenta al momento de realizar una segmentación y comparación entre unos y otros[32]:

- la oración en tanto que unidad sintáctica-gramatical no constituye un criterio de delimitación de los enunciados orales, mientras que sí es válido para los escritos;

[30] *Cfr*. Denny (1998); Alvarado y Yeannoteguy (2009).
[31] La siguiente enumeración está elaborada a partir de la propuesta de Ong pero no constituye una cita textual (ni tampoco respetamos necesariamente el orden de mención por parte del autor), dado que nos interesa centrarnos aquí solo en los aspectos lingüísticos formales.
[32] En lo que sigue operamos con el mismo criterio que con el texto de Ong. *Cfr*. Nota 31.

- la lengua hablada presenta mucha menos subordinación que la escrita;
- la lengua hablada presenta elementos pronominales deícticos antes que anafóricos;
- la lengua hablada tiene menor variedad léxica que la escrita;
- la menor variedad de estructuras sintácticas en la lengua hablada frente a la riqueza potencial de la escrita.

Obsérvese que, más allá de las diferencias entre los puntos de vista y objetivos de ambos posicionamientos, tanto Ong como Miller y Weinert arriban a una caracterización bastante similar respecto de los atributos que distinguen los enunciados orales de los escritos. En efecto, estos atributos formales diferenciadores de los enunciados de modalidad oral y de modalidad escrita, en principio parecieran redundar en la dificultad a la que hacíamos referencia en un inicio. Es decir, si tomamos en un sentido estricto estas caracterizaciones, podría interpretarse que no hay posibilidad alguna de comparación entre un tipo de enunciado y otro, y que sus unidades de análisis, entonces, no son confrontables ni pueden constituir un corpus de datos adecuado o coherente.

Sin embargo, creemos que es necesario poner en discusión, una vez más, la distinción polarizada que se efectúa entre ambas modalidades discursivas. Esto es así, por un lado, porque si leemos con detalle ambas caracterizaciones advertiremos que Miller y Weinert (2002) se centran en oralidad espontánea no planificada y Ong (1982) en lo que denomina oralidad primaria (de las "culturas ágrafas"[33]), y esto reduce bastante los límites de lo que se puede considerar bajo la nómina de "enunciados orales". Es decir, conviene recordar que no todo enunciado por ser oral es espontáneo o primario. De hecho, si nos centramos en los datos de nuestra investigación, es decir, las consignas de trabajo en la Escuela Media, en el caso de las orales difícilmente podamos considerarlas como enunciados totalmente espontáneos –sobre todo desde el momento en que se insertan en el contexto de una planificación curricular, más o menos estructurada–, y en modo alguno son enunciados

[33] Utilizamos este concepto entrecomillado porque consideramos que se trata de una categorización problemática de Ong, de la cual nos distanciamos. En efecto, siguiendo a Fernández y Hachén (1996 b.), cuando se habla de "cultura ágrafas" implícitamente se piensa en culturas carentes de un sistema escriturario del tipo occidental –generalmente alfabético–, y de este modo se está acotando el concepto de escritura desde una perspectiva etnocéntrica.

orales primarios –porque se trata de enunciados que circulan en el ámbito de las instituciones escolares, cuya relación fundacional con la cultura escrita es ineludible[34]–.

Ahora bien, esto no quiere decir que no advirtamos que, por cierto, hay diferencias formales entre ambas modalidades de consignas –escritas y orales– y que, por ejemplo, el criterio oracional de segmentación resulta inadecuado para la delimitación de unidades de análisis del corpus de consignas orales. No obstante, si lo que nos interesa estudiar son las consignas que se movilizan en las actividades formativas, en efecto, es el género discursivo (Bajtín, 1953) el primer parámetro que conviene, entonces, tomar en consideración para la delimitación de las unidades, sean estas escritas u orales. Esto es así, puesto que –como intentamos dejar sentado en el subapartado anterior– el género constituye el primer conjunto de restricciones –positivas y negativas– en la organización discursiva (Rastier, 1989) de cualquier enunciado y, por tanto, supone el primer parámetro de producción y de recepción.

Por consiguiente, resulta pertinente volver sobre las formulaciones de Schneuwly (1988) y Feldman (1998) a las que ya hicimos referencia, en tanto nos permiten trascender los límites de la discusión en torno de los parámetros formales de la escritura y la oralidad que, en cierto modo, pareciera inhabilitarnos para la elaboración de un corpus "mixto" de datos.

Obsérvese que si nos centramos en la consideración de las consignas fundamentalmente en tanto que enunciados genéricos (secundarios), tenemos una posible solución al problema que se nos presenta a la hora de establecer criterios de delimitación de las unidades. Es decir, dado que más allá de posibles relativizaciones y moderaciones del par oralidad/escritura, los enunciados escritos y orales presentan ciertas diferencias lingüísticas-discursivas incuestionables. Sin embargo, el centramos en el criterio del género, cuyas fronteras de delimitación, como sugiere Bajtín (1953), no se constituyen a partir de un criterio gramatical-sintáctico sino a partir de la conclusividad del enunciado que es típicamente genérica, nos permite tener un punto de partida pertinente para la segmentación de consignas tanto escritas como orales puesto que, en definitiva, más allá de sus diferencias, ambas responden al mismo género discursivo.

[34] *Cfr*. Chartier (2004).

En síntesis, sin negar las diferencias potenciales en las estructuras de los enunciados escritos y orales –o más bien, justamente en función del reconocimiento de tales diferencias–, consideramos adecuado subsumirlas al parámetro del género 'consigna' puesto que, desde el marco teórico-conceptual que asumimos como punto de partida para pensar el lenguaje (Voloshinov, 1929; Bajtín, 1953; Bronckart, 2004, 2007) es el género la variable supraordenada en cualquier organización discursiva. Así, el género se constituye en el contexto de la Tesis como primer parámetro para la elaboración de los corpus de datos y, además, como el criterio a partir del cual es posible, de hecho, advertir, analizar y sistematizar las diferencias entre los enunciados de ambas modalidades.[35]

De esta forma, se puede advertir que el modo en que hemos podido resolver el problema de la diferencia y relación entre lo oral y lo escrito en el marco de la Tesis deviene no solo un avance en el plano teórico sino también en el metodológico. Esto es, uno de los primeros obstáculos que hemos sorteado en la investigación reside en, justamente, haber podido trascender la lógica opositiva que rige la mayoría de los estudios sobre oralidad y escritura y ello supuso la consecuente posibilidad de organizar un corpus mixto de consignas escritas y orales que no las presentó como entidades opuestas y disociadas y que, al mismo tiempo, ha permitido interrogar sus respectivas particularidades.

[35] Retomaremos y ampliaremos esta conclusión en el Capítulo 2 (*Cfr*. 2.3.3) y en el Capítulo 4 (*Cfr*. 4.3).

1.3. *Segunda parte.* Escribir y leer como componentes de la cultura escrita. Una delimitación compleja del concepto de escritura

1.3.1. Introducción

Una vez realizada la primera instancia de delimitación teórica propuesta para la Tesis –la diferencia y puesta en vinculación entre la escritura y la oralidad–, es necesario para completar este primer capítulo que continuemos con la especificación conceptual a los fines de dar cuenta del área de indagación particular que moviliza la investigación. Esto es, cuando sostenemos que nos propusimos indagar las representaciones sobre la escritura en las consignas en la Escuela Media, ¿cuál es el objeto de las representaciones que, en concreto, tuvimos como objetivo caracterizar, describir y finalmente someter a evaluación? Dicho de otro modo: cuando decimos "escritura" ¿qué pretendemos comprender bajo tal concepto? ¿Supone únicamente la actividad de escribir, o incluye también la de leer? ¿Circunscribe solo las prácticas o también los sujetos y objetos de conocimiento involucrados en tales prácticas?

Tanto si se revisa la bibliografía especializada en el campo de la lingüística y, en particular, en el de la didáctica de la lengua, como si se indaga en la historia social de la escritura y, en particular, en la historia social de su enseñanza, se advierte la pertinencia de los interrogantes planteados puesto que lejos está de haber una única manera de concebir la delimitación y alcances respecto de tal concepto. En consecuencia, dada la potencial complejidad que encierra la escritura y dadas las diversas aproximaciones teóricas desde las cuales se la ha abordado, conviene especificar nuestro propio posicionamiento en el marco de la Tesis.

Como puntualización preliminar, partimos de la asunción de que así como reivindicamos la especificidad y diferencia respecto de los dominios de lo escrito y de lo oral pero sin menoscabar su relación estrecha en nuestra cultura, es bajo la misma orientación que proponemos concebir la lectura y la escritura. Esto es, a diferencia de los planteos que sostienen la noción de "lectoescritura", desde nuestro punto de vista leer y escribir no constituyen un todo indiferenciado o contracaras reversibles e indisociables de la misma praxis. No obstante, ello no quiere decir que consideremos que se trata de dos actividades

ajenas y sin relación alguna, o que no puedan ser comprendidas como instancias diferentes pero constituyentes de un determinado dominio. Antes bien, el punto de llegada al que pretendemos arribar, luego del desarrollo propuesto en esta segunda parte del capítulo, es a una concepción de la escritura entendida como ámbito complejo de simbolización cultural que involucra las actividades de leer y escribir pero que, no obstante, no se reduce a ellas. Es por ello que, en efecto, mientras que las representaciones sociales sobre la escritura (en tanto que dominio global y complejo) deviene la variable central de análisis en las consignas, "leer" y "escribir" (en tanto que actividades específicas promovidas por las consignas) se constituyen como variables de cruce (*Cfr*. Cap. 4).

A continuación, proponemos el siguiente recorrido para la sección. En primer lugar, realizamos una caracterización de las relaciones entre la escritura y la lectura a partir de una revisión de determinadas configuraciones históricas respecto de ambas prácticas, atendiendo específicamente a las significaciones culturales y sociopolíticas sobre las que se fundan (1.3.2.). En particular, proponemos contextualizar históricamente algunas representaciones en torno de la lectura y la escritura –tanto en la historia social en general como en la historia de su enseñanza– con el objeto de desnaturalizarlas y, fundamentalmente, a los fines de cuestionar el concepto de "lectoescritura". En segundo y último lugar, nos proponemos realizar una revisión crítica respecto del modo en que determinadas perspectivas teóricas conceptualizan el dominio de la escritura, cuáles son las categorías empleadas para tales fines –"lectoescritura", "lengua escrita", "lenguaje escrito", "alfabetización", "*literacy*", "cultura escrita"–, y cuáles son los aspectos de tales conceptualizaciones que tomamos como antecedentes (1.3.3.).

El objetivo de todo el recorrido, como ya se ha dicho, consiste en poder enmarcar teóricamente el concepto de escritura con el que operamos en la Tesis a partir del reconocimiento de que se trata de un concepto problemático que ha suscitado y suscita diversas (e incluso antagónicas) propuestas de delimitación. El eje ya no está puesto, como en la primera parte del capítulo, en su definición a partir del contrapunto con la oralidad sino en la delimitación del dominio de la escritura en cuanto tal: cuáles son sus alcances, cuáles son sus elementos constitutivos y cómo se relacionan. Todo ello nos permitirá, en el capítulo metodológico (*Cfr*. Cap. 4), fundamentar la constitución de nuestra variable central y sus dimensiones o subvariables, así como también las variables de cruce.

1.3.2. Las relaciones entre escritura y lectura

1.3.2.1. Breve perspectiva histórica sobre las prácticas: sobre orígenes, revoluciones y momentos de cruce

Dado que en la sección anterior (*Cfr*. 1.2.2) se sostuvo que una de las características privativas de la escritura, a diferencia de la lengua oral, es su condición de tener "acta de nacimiento", la primera cuestión que habría que plantear a los fines de comenzar a pensar en la compleja relación entre lectura y escritura es, brevemente, la discutida y controversial problemática de los orígenes. Para ello, y en virtud de la perspectiva no tecnologicista ni evolucionista que se asume, resulta de interés retomar el planteo de Calvet (2008) en relación con el tema.

El autor parte de una discusión con las posiciones etnocéntricas (propias de los discursos fundacionales de la lingüística moderna, con Saussure y Bloomfield en el centro) que reducen la escritura al alfabeto y que, desde allí, la plantean en una relación de subordinación con la lengua oral en tanto mera traducción o representación gráfica. Frente a ello, su propuesta sitúa a la escritura como parte del "macro campo semiótico de lo pictórico" –ligado a la voluntad de conservación y perdurabilidad del mensaje–, que en principio corre en paralelo al "campo semiótico de lo gestual" –que manifiesta su sentido en el "aquí y ahora" y es perenne por definición– en que se sitúa la lengua hablada. Así, para Calvet (2008) lo pictórico y lo gestual tienen diferentes funciones sociales y por ello no deben confundirse: "lo pictórico [en cuyo seno se inscribe a la escritura] es el producto de la cultura de la sociedad, del mismo modo que la lengua, si bien no mantienen originariamente ninguna relación de necesidad" (Op. Cit.: 24).

Desde aquí se postula, por tanto, que las primeras escrituras de las que hay registro –tanto las que Calvet denomina "proto escrituras", como las incisiones sobre huesos, piedras, cavernas o "manos en negativo", así como los más convencionalizados glifos mayas o la primera escritura sumeria en el 4000 a. de C.–, que están plenamente situadas en el campo de lo pictórico (y todavía no sometidas a la cualidad de lo gestual en que se halla la lengua), lejos de las representaciones contemporáneas que predominan acerca de lo escrito, eran concebidas como huellas, marcas e incisiones más o menos estables e independientemente

de cualquier lengua, orientadas a expresar y simbolizar un mensaje con el fin de que éste perdurara en el tiempo y espacio.

En consecuencia, de lo expuesto se pretende destacar la siguiente conclusión en virtud de los objetivos que persigue esta sección del capítulo: si se asume que en sus orígenes la escritura se halla dentro del dominio semiótico de lo pictórico, cuyo eje pasa por la búsqueda de conservar y resguardar determinada simbolización y, por tanto, es absolutamente independiente de la lengua de los "escribientes", cabe pensar que, del mismo modo, en ese entonces tampoco existe una relación necesaria con una posterior lectura de dichas inscripciones, al menos no de la manera en que hoy se puede concebir la lectura.

Es decir, teniendo en cuenta que (como se verá en las páginas siguientes) la idea de lectura como trabajo de análisis e interpretación silenciosa de lo escrito es una modalidad relativamente reciente, si nos situamos en estas primeras manifestaciones de la escritura, la lectura en tanto decodificación y oralización de las marcas gráficas estaría mucho más asociada con el campo semiótico de lo gestual (en el orden de lo perenne y lo efímero[36]) que con el de lo pictórico, por lo que en principio escritura y lectura, tomando como base la hipótesis de Calvet (2008), no guardarían una relación ni necesaria ni correlativa. De este modo, si se parte de esta primera configuración histórica, es evidente que los presupuestos tradicionales respecto de la lectura y escritura como contracaras "necesarias" deben comenzarse a poner en entredicho.

Ahora bien, ya en el plano de las escrituras históricas más (relativamente) recientes y convencionalizadas, para continuar con las indagaciones también es relevante retomar los planteos de Cavallo y Chartier (2004) acerca de lo que ellos denominan las "revoluciones de la lectura en Occidente". Así, más allá de que estos autores (y los que desarrollan los distintos capítulos de la obra por ellos dirigida) se centran, en principio, en la lectura como objeto de estudio, sus investigaciones resultan relevantes puesto que los distintos puntos de inflexión históricos que analizan en relación con la lectura suponen consecuencias respecto de lo que aquí se pretende problematizar, esto es, la dinámica entre la lectura y la escritura y su relación heterogénea e históricamente condicionada.

[36] Obsérvese que esta asociación entre lectura y fugacidad, por oposición a escritura y conservación, está en la misma base de la propuesta de *Historia de la lectura en el mundo Occidental*, de Cavallo y Chartier (2004), sobre todo si consideramos la extensa cita de De Certeau (1990) con que se inicia tal obra. *Cfr*. Cavallo y Chartier (2004: 15).

Así, en primer lugar, en el contexto de la Grecia Clásica, por ejemplo, en una continuidad con lo ya postulado, se manifiesta una importante diferenciación entre las prácticas de leer y escribir, desde el momento en que se sostiene que una de las funciones centrales que en ese entonces tenía la escritura era la de la conservación, resguardo y fijación de los textos, en tanto patrimonio cultural. Básicamente, aunque en el presente resulte extraño, ello quiere decir que no todos los libros tenían como destino la lectura: "hacia fines del siglo V a. de C. parece concretarse la línea de demarcación entre un libro destinado casi solamente a la fijación y conservación de los textos, y un libro destinado a la lectura" (Cavallo y Chartier, 2004: 23). En esta misma línea, durante el período Helenístico, momento en que se comienzan a introducir marcas en los textos (sistema de titulación, signos de párrafos, guiones, etc.), es interesante advertir que, aunque en principio se tendería a creer que estas marcas eran proclives a facilitar la lectura, en realidad, sostienen los autores, obedecían a un establecimiento de criterios de ordenamiento, clasificación y conservación en bibliotecas: "los libros, aunque técnicamente predispuestos a la lectura, más que ser verdaderamente leídos, se iban acumulando" (Cavallo y Chartier, Op. Cit.: 29).

Así pues, cabría conjeturar, esto tiene que ver no solo con la cantidad limitada de personas que durante la Antigüedad eran capaces de leer, ni únicamente con el grado de especialización que suponía poder ejecutar una escritura, sino antes bien con toda una marcada estructuración de las actividades simbólicas en virtud de efectivas relaciones de poder que obedecen a la conservación de la misma sociedad que producía tal especialización y división de tareas:

> La disociación de funciones que hoy día nos parecen solidarias fue la norma durante los siglos pasados: el autor no era el ejecutor material de las marcas; los escribas no eran lectores autorizados; la escritura se exhibió durante siglos delante de poblaciones incapaces de leer lo exhibido, porque era un símbolo de poder (Ferreiro, 1997: 278).

Ahora bien, si proseguimos con el recorrido propuesto, también es relevante destacar la relación que se planteaba entre lectura y escritura en la Alta Edad Media europea. Según Cavallo y Chartier (2004), dadas las condiciones materiales (pasaje del rollo al códice como soporte de lo escrito) e ideológicas (la lectura concebida como una manera propicia de acercarse a "Dios" y, por tanto, para la "salvación del alma"), se comienza a establecer un

paulatino pasaje de la lectura en voz alta y más o menos ocasional (matriz predominante durante la Antigüedad) hacia una lectura silenciosa e intensiva. Es decir, la lectura, restringida al marco eclesiástico, se reducía a muy pocos ejemplares y era, en la mayoría de los casos, siempre una "relectura". De modo tal que, aunque se establece un contrato de lectura distinto (que los autores denominan "modelo monástico") y una mayor relación entre lo escrito y la posibilidad de leerlo (la comodidad del códice frente al rollo no es un dato menor), todavía puede decirse que se escribía (o, más bien, se "copiaba") mucho más de lo que se leía; con lo cual, una vez más, es posible ver de qué modo ambas actividades lejos estaban de ser concebidas en términos recíprocos: "El libro, no siempre destinado a la lectura, se convierte además de en obra piadosa e instrumento de salvación, en un bien patrimonial" (Cavallo y Chartier, Op. Cit.: 38).

Es recién entre los siglos XIII y XIV que se asiste a lo que los autores denominan la "Primera revolución de la lectura", la que –como anunciamos– interesa retomar en tanto implicó un importante cambio también en lo que concierne a la relación de la lectura con la escritura. En primer lugar, cabe destacar que coyunturalmente se trata de un momento en que, dado el renacimiento de las ciudades, se genera un importante incremento de la lectura y de la difusión de la cultura básica que produce más personas capacitadas para leer. Pues bien, lo central que Carvallo y Chartier (2004) destacan de este período es, justamente, el hecho de que las prácticas de lectura y escritura por primera vez comienzan a sostenerse recíprocamente. Es decir, según sus palabras, "se convierten en mutuamente funcionales" (Op. Cit.: 39) desde el momento en que, bajo este nuevo modelo de lectura denominada "escolástica", se leía para luego escribir (en la *compilatio*) y, al mismo tiempo, se escribía ya con miras a una posterior lectura: el libro se convirtió en instrumento de labor intelectual (no ya meramente de conservación del patrimonio cultural). Prueba de lo anterior es el hecho de que en esta época comienzan a plantearse en la escritura toda una serie de marcas y segmentaciones visuales-gráficas orientadas a que la lectura fuese más accesible (o, valga la redundancia, lectura más "legible").

Por otro lado, también es interesante destacar las consecuencias respecto de la relación lectura/escritura a partir de una revisión de lo que Cavallo y Chartier (2004) denominan la "Segunda revolución de la lectura" y que Lyons (2004), en un artículo incluido dentro del mismo volumen, desarrolla en términos de la ampliación del público lector y el surgimiento

de lecturas (y algunas escrituras) heterodoxas. Aquí se hace referencia a la lectura como producto de las campañas de escolarización-alfabetización paulatinamente masivas que acontecieron desde los inicios de la modernidad, guiadas por los ideales iluministas, y cuyo apogeo tuvo lugar en el siglo XIX. Según Cavallo y Chartier (2004) esta revolución consistió en el pasaje de una lectura intensiva a una extensiva: "ciudadana, descuidada y desenvuelta" (Op. Cit.: 50); lectura que estaba no solo asociada con el aprender sino también con el consumo y el placer, y cada vez más especializada según el público lector que, al ampliarse, se diversifica: obreros, mujeres y niños ingresan progresivamente en la cultura letrada y generan, así, una demanda específica. De este modo, como es de esperarse, en virtud de esta especialización y diversificación, comienza a plantearse una relación más estrecha entre escritor y lector y, por tanto, entre lectura y escritura: el escritor se profesionaliza y ya escribe pensando en su específico sujeto lector.

Sin embargo, esto no quiere decir que las figuras se "confundan": es en función de esta profesionalización que los límites entre quien escribe y quien lee quedan bien demarcados. Asimismo, como sostiene Lyons (2004), en el siglo XIX hay una fuerte asimetría entre el saber leer, que es lo que efectivamente se expande, y el saber escribir. De hecho, obsérvese que hasta se puede encontrar tanto una división sexual, etaria y de clase entre estas prácticas: por regla general, aunque –como ya se planteó– comienzan a ser parte importante del público lector, no son ni la mujer, ni el niño ni la masa proletaria surgida de las revoluciones industriales quienes hacen uso de la escritura (muchos entre ellos, de hecho, saben leer pero no pueden siquiera hacer uso de la escritura para firmar). Es decir, exceptuando algunos casos aislados (que, por cierto, son considerados heterodoxos[37]) las fronteras entre ambas prácticas están claramente demarcadas en el siglo XIX.

Ahora bien, habría que enfatizar que esta demarcación de las prácticas no puede explicarse meramente como consecuencia de los obstáculos tecnológicos (tal justificación –en un contexto en que se han generalizado el papel, la pluma y la imprenta– es anacrónica), sino que obedece a una necesidad de control –por parte de los, en ese entonces, recientemente consolidados Estados Nacionales– tendiente al mantenimiento de ciertas jerarquías, es

[37] Aquí se hace referencia particularmente a lo que Lyons plantea en términos de la "escritura en el cuaderno privado" por parte de algunos obreros, en tanto parte de toda una retórica de la automejora ("el escribir para aprender", tanto desde la copia como desde el debate e interpretación mediante escrituras sobre lo leído). *Cfr*. Lyons (Op. Cit.: 586).

decir, a la reproducción del orden social establecido, lo que se consideraba mucho más factible desde la lectura que desde la escritura:

> La escuela de los Estados burgueses y la Iglesia (los cuales, a pesar de la competencia existente entre ellos, están de acuerdo sobre este punto), el aparato bibliotecario -elaborador de la ideología democrática de la lectura pública- y la industria editorial, están interesados en la creación de un público cada vez más amplio de personas que lean, no que escriban (…). Es cierto que se puede controlar incluso la producción de la escritura, en los niveles altos y de cultura oficial (…) Sin embargo, en comparación, el control de la lectura parece más directo y más simple y, naturalmente, menos doloroso. Para que funcione solo es necesario que las lecturas del público que hay que alfabetizar y educar (y, por tanto, adoctrinar) estén orientadas hacia un determinado corpus y no hacia otro, hacia cierto canon fijo (Petrucci, 2004: 598).

Ahora bien, para concluir con este apartado, restaría mencionar aunque sea brevemente lo que según Cavallo y Chartier (2004) supone la "Tercera revolución" de la lectura, situada en el presente. El elemento central sobre el que se insiste en la actualidad respecto de la lectura y la escritura como producto de la revolución informática y la proliferación de textos y escrituras digitales es, justamente, el progresivo borramiento de las fronteras entre el ser lector y ser escritor. Aparentemente, sostienen ciertas perspectivas[38], la división de roles y de prácticas se desdibuja por la posibilidad de consumar una escritura sobre la lectura, facilitada por la lógica del "cortar/copiar y pegar" y "reescribir" que permiten los textos en formato digital, o bien, en virtud de la proliferación de redes sociales, foros virtuales y blogs en los que aparentemente "cualquiera" podría escribir.

Sin embargo, cabría reflexionar acerca de si se trata, efectivamente, de una auténtica democratización de las prácticas o si, por lo contrario, bajo esta aparente apertura no subyace también una nueva estructuración y segmentación: ¿tienen el mismo estatuto social estas nuevas escrituras, efímeras por definición, que las escrituras de libros, textos académicos, discursos periodísticos, con las que coexisten (ya sea en papel o en formato digital)?; o bien: ¿están, realmente, generalizados y equitativamente distribuidos los saberes informáticos y sus potencialidades respecto de la escritura? Es evidente que se trata de un escenario demasiado contemporáneo como para extraer conclusiones apresuradas sin la realización de investigaciones rigurosas a tales efectos. Sin embargo, consideramos que

[38] *Cfr*. Dillon (2013, 13 de mayo); Cavallo y Chartier, (2004: 51); Ferreiro (1997: 280).

resulta de importancia poder leer de un modo crítico estos cambios a la luz de los procesos históricos que se revisaron a lo largo de este apartado y que no hacen sino confirmar que la lectura y la escritura desde sus orígenes han manifestado una distribución y control desigual, y en permanente tensión.

En efecto, si se revisa el devenir histórico de la enseñanza de la lectura y la escritura se puede advertir que esta distribución desigual también ha sido una tendencia marcada en los procesos de alfabetización. La sección siguiente se centra precisamente en este aspecto.

1.3.2.2. Breve perspectiva histórica sobre la enseñanza de las prácticas en la instrucción formal: ¿lectura?, ¿lectura y escritura? o ¿lectoescritura?

En primer lugar, en relación con la transmisión de las primeras escrituras sistemáticas documentadas, sobre cuyo origen sumerio hay acuerdo en la bibliografía especializada, sostienen Cardona (1981) y Viñao (2002) que, dado que se trataba de una actividad de profesión o gremio altamente especializada, su enseñanza se impartía exclusivamente en una institución específica –"la escuela de escribas"–, normalmente anexada al templo, y el eje de transmisión pasaba por la escritura en tanto modo de simbolización gráfica. Es decir, no hay registros de un trabajo de enseñanza de la lectura propiamente dicha, sino de los aspectos más técnicos de la codificación escrita que estaban, por supuesto, reservadas a una selecta minoría.

Habrá que esperar a la Grecia Clásica para encontrar los primeros intentos relativamente sistemáticos de instrucción en la lectura que son los que, en efecto, marcarán en términos generales la pauta acerca de la manera en que se entiende la alfabetización hasta mediados del siglo XIX. Esto es, lo que cambia a lo largo de todos los siglos subsiguientes son cuestiones vinculadas sobre todo con la progresiva ampliación de los destinatarios o la formación de los enseñantes, con el modo de ordenamiento del espacio o determinados aspectos tecnológicos, pero lo central en cuanto a lo que se entiende por "alfabetización" permanece sustancialmente:

> A pesar de algunos ensayos aislados que se realizaron a partir de las ideas de Comenio, a comienzos del siglo XIX, se enseñaba como lo hacían los griegos hace 25 siglos. Es recién en el último tercio del siglo XIX, gracias a los sistemas formales que surgen a raíz de las primeras leyes de instrucción pública, cuando la expresión lineal de la cultura escrita comienza a extenderse en superficie y se inicia la alfabetización popular (Braslavsky, 2010: 36).

En la Grecia del siglo V, la instrucción está relegada a un sector minoritario, tiene lugar en la escuela del *grammatistés* y está centrada casi exclusivamente en la lectura: "así como la escuela de los escribas era una escuela centrada en la escritura, la del *grammatistés*, en Grecia, era una escuela centrada en el reconocimiento y lectura de las letras" (Viñao, 2002, p. 348). Justamente, por "lectura" aquí se alude específicamente a la enseñanza del alfabeto y el consecuente aprendizaje del deletreo como un primer (y largo) paso ineludible a partir de las cartillas con letras y silabarios para luego continuar, una vez adquirida dicha destreza, con la lectura en voz alta de frases reconocidas.

Como se dijo, este modelo que concibe la alfabetización acotada a la lectura –excluyendo la escritura o confinándola a una segunda etapa en la instrucción, por lo cual la proporción de quienes accedían era aún más restringida– y que entiende, asimismo, la lectura en términos de deletreo, memorización y ritualizada oralización de lo leído, se mantiene durante la Edad Media. Esto es así, cabría destacar, puesto que en este contexto (una vez memorizado el alfabeto y ejercitado el silabario en las cartillas), con la incorporación de los catones y el salterio con contenido religioso para la ejercitación de la lectura, se impartía, simultáneamente, la alfabetización y la moral cristiana (Sánchez Prieto, 2010).

Con el advenimiento de la modernidad, no obstante las importantes transformaciones acontecidas en muchas esferas culturales y sociopolíticas, este modelo no se modificó en lo sustancial. Los principales cambios tienen que ver con la generalización del método simultáneo de enseñanza (tecnología heredada de las ideas pedagógicas de Comenio), el empleo de libros y pizarras, la división por grupos acorde con el "nivel" de aprendizaje y la utilización de niños mayores como "monitores" de los principiantes. Las célebres escuelas de los hermanos La Salle hacia finales del siglo XVII y principios del XVIII, o las escuelas lancasterianas a principios del siglo XIX (cuyo modelo es el primero que se implementa en los virreinatos de América del Sur), por nombrar dos de los casos más reconocidos, son claros exponentes de este modo de organización. Modo que, más allá de sus novedades

organizativas, evidencia que la lectura –entendida como memorización de las letras y posterior recitación– continuó siendo el eje de las prácticas de enseñanza elemental, relegando la escritura a sectores muy minoritarios: si se enseñaba, se lo hacía una vez que el niño ya había adquirido la destreza de la lectura. Por tanto, si se considera que la mayoría asistía a la escuela unos pocos años, en general se salía de allí sin saber escribir.

En relación con lo antedicho, resulta interesante retomar la lectura que propone Viñao (2002) al respecto. Además de plantear como causa de esta disociación entre la enseñanza de la lectura y la escritura el hecho de que la escritura fuera todavía parte de un campo restringido de especialistas, el autor sostiene que esto se debía principalmente a que, al estar asociada de modo estrecho al "sonido" (de la voz), la enseñanza de la lectura era entendida como un disciplinamiento del habla, de la dicción y, por tanto, de los "cuerpos". Por consiguiente, esto permite pensar que la lectura –al menos en este marco de una enseñanza altamente ritualizada y asociada con la oralización– era prioritaria o exclusiva dado que resultaba mucho más "controlable" que la escritura y, al mismo tiempo, se le reconocía mayor capacidad para la estructuración de los jóvenes aprendices en los valores que la sociedad necesitaba para su reproducción (ya sea los valores cristianos en la época de la Reforma y Contrarreforma, o ciudadanos, en los períodos Republicanos, tanto en Europa como en América).

Así, los primeros indicios de enseñanza simultánea de la lectura y la escritura comienzan a aparecer recién a mediados del siglo XIX en Europa y a principios del siglo XX en Argentina. Ahora bien, en primer lugar, habría que destacar que cuando se dice enseñanza "simultánea" no se pretende implicar que se haya planteado una relación dinámica e interactiva entre ambos saberes. En rigor, la ruptura aquí pasa por enseñar ambas prácticas dentro del mismo curso o nivel, y no de modo sucesivo, pero entendidas como disciplinas relativamente independientes (cada una solía tener su propia evaluación dentro del boletín de calificaciones) (Ossanna, 2002).

Una de las principales causas que se atribuyen a esta implementación de la simultaneidad –que, en definitiva, dado que no se planteaba interacción entre las prácticas, únicamente suponía el ingreso de la escritura en la enseñanza elemental o un adelantamiento y consecuente generalización de su instrucción escolar– tiene que ver no solo con nuevas posibilidades tecnológicas (disminución del precio del papel, llegada de la pluma metálica)

sino también con el haber descubierto las posibilidades de organización del espacio y tiempo de la clase en virtud de la ritualización de la escritura: muchos niños haciendo lo mismo, en la misma posición corporal y en silencio. Se dice, justamente, "ritualización", puesto que habrá que esperar hasta mediados del siglo XX, con el afianzamiento de ciertos cuestionamientos provenientes de los movimientos escolanovistas (Collota, 2002), para que la escritura deje de ser reducida a una técnica de copiado y caligrafía: "[a fines del siglo XIX] las teorías sobre la lectura seguían preguntándose por los métodos de aprendizaje sin preocuparse por la escritura, que quedó reducida a un entrenamiento gráfico-motriz" (Chartier, 2004: 111).

En lo que concierne en particular a la Argentina, como se mencionó anteriormente, el ingreso de la escritura en las aulas y su enseñanza simultanea a la de la lectura fue algo más postergado en relación con Europa. Para intentar comprender esto, es preciso centrarse, aunque sea brevemente, en lo que significó la matriz normalista de la educación en el país –cuyo apogeo tuvo lugar hacia fines del siglo XIX (1870-1910) como consecuencia del ideario y proyecto político sarmientino–, que consistió en un conjunto relativamente unificado de políticas educacionales, dispositivos y métodos didácticos orientados por un optimismo pedagógico tendiente a la "civilización y progreso" por medio de la instrucción (y homogeneización) del futuro ciudadano (en buena medida proveniente de la inmigración). Así pues, en virtud de dicho ideario, se erigió a la alfabetización como el principal objetivo de la escuela elemental:

> El acceso universal a la lectura y la escritura, que, por primera vez en la historia se reúnen en el siglo XIX en una misma voluntad educativa, presuponía la construcción de la ciudadanía letrada como garantía ideológica para el acceso legítimo y el ejercicio idóneo de los derechos políticos en el marco de los sistemas democráticos de gobierno (De Miguel, 2002: 110).

No obstante, si bien oficialmente se proclamó la inclusión simultanea de la lectura y la escritura como parte de la enseñanza oficial, existen numerosos registros de prácticas y discursos en torno de la metodología a implementar que evidencian que en este contexto continuaba poniéndose en un primer plano a la lectura como eje de la enseñanza. Es interesante advertir que, según De Miguel (2002), esta hegemonía de la lectura obedece, en

primer lugar, a la filosofía del lenguaje subyacente en el ideario normalista, que se puede sintetizar en términos de una posición fonocéntrica y representacional sobre el lenguaje:

> En primer plano, la realidad precede y funda al pensamiento. Luego, a su vez, las ideas materializan y tornan inteligible al flujo de la conciencia. Entonces, el lenguaje como expresión de las ideas transporta el sentido a través del sonido. Por lo tanto, se concluye que la naturaleza del lenguaje es la oralidad de la cual la lectura en voz alta es su primera y genuina expresión, mientras que la escritura es suplementariamente su representación gráfica (de Miguel, Op. Cit.:128).

Sin embargo, también resulta revelador –puesto que guarda estrecha relación con lo que se ha sostenido a lo largo de esta segunda parte del capítulo– el hecho de que el fundamento de la hegemonía de la enseñanza de la lectura por sobre la lectura también se explica, además de por las razones filosóficas mencionadas, por razones políticas y de reproducción social:

> En el contexto de la construcción de la cultura letrada moderna en Occidente, durante el siglo XIX, las políticas educativas privilegiaron la difusión de la lectura como una manera eficaz de inculcación ideológica al ritmo de la construcción de la hegemonía de la cultura burguesa. Por el contrario, la escritura que suponía la condición de posibilidad para la apropiación de la palabra por parte de las clases subalternas fue confinada y reducida a una práctica de reproducción del canon cultural (De Miguel, Op. Cit.: 128).

Dicho de otro modo, lejos de establecerse una consustancialidad, la instrucción escolar de ambas prácticas durante el siglo XIX –si bien ya se ejercitaba en sincronía– manifestaba una asimetría en cuanto a la importancia atribuida a la lectura por sobre la escritura, tanto por razones filosóficas-pedagógicas como, y por sobre todo, sociopolíticas.

Es recién a partir de las décadas de 1920 y 1930 del siglo XX, en virtud de la aparición de movimientos escolanovistas de diverso cuño pero con un común cuestionamiento de la escuela tradicional y sus prácticas, que se evidenciará –como sostiene Viñao (2002)– el paulatino abandono de la idea de lectura como mera reproducción oral mecánicamente ritualizada, para dar lugar también a la idea de lectura como comprensión, así como también una idea de escritura no solo asociada a la copia y a la normalización caligráfica sino además a la expresión subjetiva y a la creatividad. Por otro lado, también se comienza a incorporar la necesidad de diversificar los tipos de lectura y de escritura, por lo cual, por ejemplo, la lectura de textos periodísticos o las experiencias de prensas escolares comienzan a irrumpir en las aulas. De hecho, es posible reconocer en estas matrices,

motivadas por un "humanitarismo moderno" (Collota, 2002: 270), las primeras ideas relativas a la "lectoescritura" como compuesto relativamente unificado, dado que comienza a cuestionarse la "artificialidad" que suscita la separación de las distintas actividades que, como se vio, era norma en la escuela tradicional .

En relación con esto, si bien – subraya Pineau (2002) – puede decirse que los movimientos escolanovistas europeos y nacionales en principio supusieron experiencias aisladas y, por tanto, no extensivas a la institución escolar en general, es evidente que han dejado huellas en relación con la manera de entender la lectura y la escritura que en la actualidad puede reconocerse en las aulas. Es decir, en principio, en el presente pareciera que ya no resulta posible reducir la enseñanza de la lectura al recitado y la escritura al mero copiado, e incluso la norma pareciera ser la diversidad de materiales, soportes y prácticas en torno de la lengua escrita, así como un discurso muy instalado tendiente a postular la "reversibilidad" de la lectura y la escritura.

Cabe mencionar, asimismo, que esto no se debe únicamente a la impronta que dejó el discurso de la Escuela Nueva (Colotta, 2002), sino también a todo un movimiento originado en la primera posguerra en Estados Unidos en torno de lo que se denominó el descubrimiento del "analfabetismo funcional" (Chartier, 2004): la imposibilidad para trasponer los conocimientos de lectura y escritura en la vida cotidiana y las actividades prácticas de la vida diaria. En efecto, es a partir de esta evidencia que desde muchos sectores y voces oficiales se comenzó a insistir en la necesidad de flexibilizar la rígida, mecánica y "separatista" metodología de enseñanza de la lectura y la escritura a los fines de que se las perciba en su funcionalidad e interrelación, como en "la vida cotidiana".

No obstante, habría que preguntarse si efectivamente en la cotidianeidad del presente todo aquel que lee también escribe en la misma medida, con la misma intensidad y funcionalidad, y si, por otro lado, operan como si fueran "actividades reversibles", tal como se desprende del concepto de lectoescritura que aquí discutimos. Asimismo, convendría también interrogarse acerca de si efectivamente lo que se lee y escribe fuera del aula guarda relación con lo que se lee y escribe "puertas adentro" o si, por lo contrario, las prácticas de escritura-copiado y lectura-descifrado continúan aun teniendo vigencia en el currículum escolar. En los capítulos centrados en la exposición y discusión de los resultados de los

análisis llevados a cabo, en efecto, retomaremos algunos de estos puntos problemáticos (*Cfr*. Cap. 5 y Cap. 6).

En síntesis, a partir del trayecto establecido –que en modo alguno pretendió ser exhaustivo sino introductorio conforme nuestros propios objetivos– es posible comenzar a precisar el cuestionamiento que opera como punto de partida en la Tesis. Así, el desarrollo precedente se diseñó bajo la asunción de que, como afirma Ferreiro "solamente el recurrir a la historia nos permite salirnos de las presuposiciones que uno lleva consigo" (2011 [1999]: 120) y, justamente, los presupuestos –condensados en la noción de "lectoescritura"– de que la lectura y la escritura son parte de una misma actividad reversible, y la asunción de que a ello se restringe la definición misma de escritura es lo que nos hemos propuesto discutir a partir de la revisión histórica de las páginas anteriores. Es decir, si nos atenemos a las distintas representaciones históricas que presentamos y analizamos –involucradas tanto en la historia social en general como en la historia de su enseñanza formal–, hay al menos dos cuestiones que devienen insoslayables.

En primer lugar, nos referimos al hecho de que, lejos de tratarse de dos actividades indisociables, leer y escribir son prácticas que han estado separadas desde sus orígenes por siglos y cuya interrelación ha presentado notorias variaciones a lo largo del tiempo. En tal sentido, es preciso que se insista en la no naturalidad de la asociación y representación consustancial entre ambas prácticas, tanto fuera como, en particular, dentro de las aulas:

> Procesos largos que duraron siglos, dieron lugar a una construcción que hoy nos suena natural: la lectoescritura (…) Las lecturas evolucionistas comprenden dicho proceso como una mejoría tecnológica, y a la creación de la enseñanza de la lectoescritura como una yuxtaposición sin fricciones que permite volver más útiles y eficaces las prácticas (…). Un acercamiento desde la historia social al tema permite poner en cuestión la neutralidad de dicha construcción (Cucuzza y Pineau, 2002: 17).

Ahora bien, aunque en el presente difícilmente encontremos un docente que sostenga explícitamente en su discurso y sus prácticas que leer y escribir deban ser actividades excluyentes o sucesivas en su transmisión didáctica –puesto que, es evidente que el quiebre acontecido por los discursos escolanovistas a principios del siglo XX ha tenido su incidencia en los sistemas didácticos–, ello no obliga ni fundamenta la adopción de la idea

de que leer y escribir son contracaras reversibles de la misma práctica. Es decir, tal como hemos podido observar en el trabajo de campo realizado (*Cfr.* Cap. 5) –sumada la experiencia dada por la propia praxis docente–, en la actualidad, y sobre todo en las distintas asignaturas en la Escuela Media, leer y escribir operan como dos actividades que se presentan y desarrollan de modo simultáneo en la mayoría de las oportunidades y no como organizadoras de espacios didácticos diferenciados. Sin embargo, eso no significa que necesariamente se sostenga la validez del concepto de "lectoescritura", cuya inconsistencia hemos comenzado a mostrar a partir de la revisión de las distintas modulaciones históricas respecto de la lectura y escritura, y la continuaremos en el subapartado siguiente a partir de la revisión de distintos posicionamientos teóricos sobre el tema.

Por otra parte, la segunda cuestión que deviene insoslayable luego del trayecto efectuado consiste en la imposibilidad de reducir y circunscribir la escritura a las operaciones que involucra, esto es, a leer y escribir en tanto que operaciones cognitivas llevadas a cabo por parte de determinados sujetos. Esto es, si bien la escritura abarca tales operaciones como parte fundamental de su dominio, es evidente que las excede: si atendemos a las distintas representaciones sobre la escritura y su enseñanza en distintos momentos históricos, advertimos que no es posible restringir tales representaciones a la manera en que se concibe el leer y escribir en tanto que procesos psico-motrices, aunque efectivamente los comprenda. Antes bien, lo que queremos subrayar –en virtud de los objetivos del presente capítulo pero sobre todo en virtud de los objetivos de la Tesis en general– es que toda representación sobre la escritura involucra un modo de concebir las operaciones psicológicas concernientes a leer y escribir, pero también un modo particular de significar las prácticas –siempre heterogéneas y culturalmente organizadas–, los objetos sociales involucrados, así como determinadas configuraciones subjetivas y decisiones político-educativas en relación con su modo de transmisión. Ello trae aparejado como consecuencia que en el marco de la Tesis y en función de nuestros objetivos de investigación sea menester proponer y organizar un concepto ampliado de escritura. La sección siguiente se orienta, justamente, en tal sentido.

1.3.3. Propuesta de delimitación: la escritura como macro dominio de indagación

Antes de comenzar con el desarrollo propuesto, es necesario realizar una aclaración respecto del objetivo particular que persigue este apartado. Su foco está puesto en la delimitación del concepto de escritura con el que trabajamos en la Tesis y es en función de ello que se seleccionan algunos aspectos de determinadas perspectivas teóricas. Es decir, sin pretensión alguna de exhaustividad, nos limitamos a retomar solamente aquellas formulaciones que nos permiten acercarnos –ya sea por diferencia o semejanza– a la noción de escritura que buscamos demarcar. Las preguntas, entonces, que motivan en particular la sección son las siguientes: ¿qué es lo que comprende el concepto de escritura? ¿Cuáles son sus alcances? ¿Qué "soluciones" se han planteado desde distintos encuadres teóricos y cuáles son los supuestos que involucran? Y fundamentalmente: ¿qué implica, en la Tesis, decir que estudiamos representaciones sobre la escritura en las mediaciones formativas?

Para comenzar, resulta necesario volver sobre el concepto de "lectoescritura" a los fines de someterlo a cuestionamiento, pero no ya desde las configuraciones históricas que nos revelan su artificialidad –y relativa "novedad"–, sino particularmente desde una perspectiva lingüística, específicamente desde la didáctica de la lengua y psicolingüística. La noción de lectoescritura pareciera ser una noción sumamente arraigada en nuestra cultura tanto en la prensa y "opinión pública"[39] como, específicamente, en determinadas prácticas y discursos pedagógicos[40] –algunos sustentados por discursos académicos[41]–, por lo que consideramos necesario revisar las implicaciones que conlleva a los fines de señalar su inviabilidad e inconsistencia teórica. Asimismo, es preciso que volvamos sobre tal noción fundamentalmente a los fines de desentrañar los supuestos que comprende, puesto que ello nos dará una primera pauta –por oposición– para acercarnos a nuestra propia conceptualización sobre la escritura y los alcances que pretendemos establecer como parte de su dominio.

[39] *Cfr*. Zanocchi (2014, 07 de diciembre); Gómez (2014, 11 de marzo); Maldonado (2013, 05 de diciembre); Simón de Poggia (2013, 17 de septiembre).
[40] *Cfr*. Celdrán Clares y Zamorano Buitrago. (2013); Grupo Educar (2012, 23 de marzo); Bellón (2008, 17 de junio).
[41] *Cfr*. Montealegre y Forero (2006); Dussel (2009); Álvarez (2012).

En este sentido, interesa retomar el planteo de Condemarín (1994) puesto que sitúa la noción de lectoescritura en el marco de lo que ella denomina las "tres macro perspectivas contemporáneas relativas a la relación entre lectura y escritura". La autora realiza una revisión crítica acerca de los conceptos más comúnmente sostenidos acerca de leer y escribir y los sintetiza en tres metáforas: la "metáfora del espejo", la "metáfora piramidal" y la "metáfora del bloque monolítico".

La primera de ellas, la metáfora del espejo, sostiene que la lectura es el proceso contrario de la escritura y viceversa, tanto en el plano lingüístico como cognitivo. La propiedad que permite sostener tal idea es la de "reversibilidad": leer y escribir son contracaras reversibles de un mismo tipo de actividad lingüística y proceso cognitivo, siempre singular, siempre homogéneo y válido para cualquier contexto, sujeto y evento. Ahora bien, si se analizan los planteos que reivindican este tipo de relación, se puede inferir que lo que está en juego a modo de presupuesto teórico es, por un lado, la consideración de la lengua escrita en términos de código y, en particular, la escritura en términos de codificación y la lectura como decodificación. Es decir, si la escritura consiste en un conjunto de unidades que biunívocamente representan entidades preexistentes –que en los sistemas alfabéticos corresponderían a las unidades de la lengua hablada– se desprende que leer y escribir son dos operaciones muy simples y reversibles entre sí: leer es "traducir" las unidades gráficas en unidades sonoras y escribir es lo inverso, esto es, traducir unidades sonoras en unidades gráficas. Asimismo, otro presupuesto que se desprende de esta noción es el hecho de que escribir constituye la fase activa o expresiva mientras que leer es la fase pasiva o receptiva del proceso. Ello justificaría, en cuanto a su transmisión formativa, que primero se enseñe a leer y luego a escribir, puesto que la pasividad y receptividad en que la lectura colocaría al "usuario"[42] la tornaría mucho más accesible que la escritura.

En segundo lugar, la otra metáfora empleada por la autora para sintetizar los posicionamientos respecto del vínculo entre lectura y escritura corresponde a la "metáfora piramidal", que aunque en apariencia es totalmente distinta de la metáfora del espejo, sus implicaciones didácticas son muy similares. Según este planteo, existe una secuencia lógica

[42] Cabe destacar que en este contexto decimos "usuario" y no "sujeto" ni "agente" puesto que, justamente, un código, a diferencia de un sistema simbólico, siempre supone una relación de exterioridad funcional en relación con el hablante. *Cfr*. Benveniste (2007[1966])

creciente en cuanto a dificultad en relación con las actividades lingüísticas (también denominadas por este marco en términos de "macro habilidades"): escuchar, hablar, leer y escribir, en ese orden y configurando una especie de pirámide con niveles distintos y diferenciados en cuanto a los esfuerzos cognitivos implicados, y que señalan una paulatina restricción a medida que se avanza. Esto es, desde esta mirada, el sujeto primero está capacitado para escuchar, luego hablar, posteriormente leer y finalmente escribir, y el número de sujetos involucrados para cada una de las habilidades es, dada la dificultad creciente, progresivamente menor en cantidad.

Como puede inferirse, esto supone no solo que leer y escribir son actividades no relacionadas entre sí, sino también que entre el dominio de lo oral y el de lo escrito se da la misma distancia que entre leer y escribir, como si el dominio de lo escrito no involucrara –como sostuvimos en 1.2– una cierta ruptura en el pensamiento o como si no supusiera un proceso deliberado de enseñanza –frente al desarrollo relativamente más espontáneo del habla–. Asimismo, conviene subrayar, el presupuesto que organiza esta secuencia lineal en orden de creciente complejidad es la idea de que escuchar y leer son instancias pasivas o receptivas, frente a lo activo del habla y la escritura. Bajo esta caracterización se puede inferir, al mismo tiempo, una consideración del habla y de la escritura en términos de técnicas de codificación y de decodificación que involucran diferentes "destrezas" paulatinamente más complejas. En este sentido es que, como adelantamos, las implicaciones pedagógicas entre este planteo y el anterior –el de la metáfora del espejo– son análogas aunque partan de ideas de base disímiles: si leer es más simple que escribir se reivindicará, e incluso con mayor énfasis que desde el planteo anterior, que para poder escribir es necesario que el sujeto esté primero "entrenado" en la destreza de leer, por lo que el docente no solo debe presentarlos por separado sino en términos sucesivos. Obsérvese que esta es la idea que –como expusimos en el subapartado anterior– primó en el discurso escolar desde su fundación hasta que comienza a ser puesto en entredicho hacia mediados del siglo XX.

Finalmente y en tercer lugar, la autora presenta lo que denomina "la metáfora del bloque monolítico" que según su criterio es la que se condensa en el concepto contemporáneo de lectoescritura. Condemarín (1994) sostiene que cuando se plantea la idea de lectoescritura el presupuesto subyacente sería el del borramiento absoluto de la diferencia entre las

prácticas de leer y escribir y, por tanto, tampoco se plantea punto de intersección alguno. Dicho de otro modo, para poder sostener una relación entre dos términos, lógicamente, primero hay que distinguir e identificar los dos términos como tales. La consecuencia en el ámbito de la enseñanza es, en buena medida, la de simplificar la intervención docente específica, tanto en la alfabetización inicial –puesto que al presentar el sistema de escritura el niño adquiriría paulatinamente y de modo "equilibrado" las competencias en lectura y escritura–, como en la alfabetización secundaria o compleja propia de la Escuela Media –puesto que se supone que si se lee bien se escribirá bien también, o si se "escribe mal" es porque no se lee suficiente–. En definitiva, en este borramiento de las diferencias lo que se genera como consecuencia es la imposibilidad de pensar estrategias didácticas específicas para las actividades de leer y de escribir así como también una dificultad para analizar los continuos y necesarios puntos de intersección que se suscitan entre ambas prácticas. Asimismo, como deja entrever la autora, por lo general cuando se sostiene esta idea se suele preconizar el trabajo sobre la lectura frente a la escritura, como consecuencia, justamente, de la simplificación llevada a cabo: dado que desde aquí no se contemplan estrategias específicas para cada actividad puesto que ambas conforman indiferenciadamente el bloque monolítico, en un contexto de aulas superpobladas y docentes trabajando bajo condiciones laborales insatisfactorias (que los obligan a desempeñarse en múltiples instituciones –sobre todo en el nivel medio– y con sobrecarga horaria), lo más usual es que se propicie actividades de lectura, cuya puesta en práctica en tales contextos suele ser más viable para la organización del tiempo y rutinas escolares.

Ahora bien, retomamos algunos puntos del planteo de Condemarín (1994) puesto que lo consideramos una síntesis expositiva amplia que nos permite comenzar a inferir los supuestos arraigados en determinadas conceptualizaciones. No obstante, desde nuestro punto de vista, en la praxis estas nociones no necesariamente se presentan como estrictamente diferenciadas, como podría llegar a creerse dada la utilización de una metáfora particular para cada una de ellas. Antes bien, de lo que se trata es de nociones que se entremezclan continuamente y, en efecto, el concepto de lectoescritura que cuestionamos involucra aspectos de las tres nociones. Es decir, en concreto, consideramos que cuando se emplea el término "lectoescritura" generalmente se da por sentado y se opera bajo el supuesto de que leer y escribir son actividades reversibles y, por tanto, no es necesario el

establecimiento de una diferenciación entre ambas prácticas. En este sentido es que a partir del sostenimiento de la noción de lectoescritura se suele preconizar el trabajo didáctico sobre la lectura por sobre la escritura.

De este modo, es posible concluir con que las tres metáforas planteadas por Condemarín (1994), en definitiva, están estrechamente relacionadas y pueden ser operativas para desentrañar los presupuestos que encierra el concepto de lectoescritura y que, justamente, son los que nos inducen a rechazarlo: el presupuesto de que la escritura es un código simple de transcripción o notación, la consecuente configuración del sujeto en términos de usuario de tal código –entre los cuales se plantea una relación de exterioridad y no de conocimiento–, la idea de que leer y escribir operan como contracaras reversibles –decodificación y codificación– de la misma actividad en sus fases pasiva/receptiva y activa/expresiva –pero que, al mismo tiempo, no implica variación según el evento o situación particular en que se manifiesten–, y la consiguiente ausencia de estrategias didácticas especificas orientadas al aprendizaje de la lectura o escritura –con un foco implícito en la lectura–.

Como puede inferirse por el desarrollo hasta aquí realizado, en el marco de la Tesis nos situamos en las antípodas de este planteo que consideramos reduccionista y por ello, justamente, proponemos una investigación que intenta superar este problema en virtud del modo en que conceptualiza la escritura y la operativiza metodológicamente en términos de variable compleja (*Cfr*. 4.2). Así, lo que sostenemos es el carácter eminentemente simbólico de la escritura, la consideración diferencial y específica de las actividades de leer y de escribir, así como la consecuente necesidad de organizar espacios didácticos específicos para cada una de ellas y, desde allí, poder plantear sus interrelaciones.

Ahora bien, teniendo en cuenta los cuestionamientos y definiciones establecidos, y una vez que dejamos de lado el concepto reduccionista de lectoescritura, cabe preguntarse qué comprendemos, entonces, específicamente bajo el concepto de escritura.

Para acercarnos a tal especificación, en primer lugar, resulta conveniente retomar la primera división conceptual esgrimida en 1.2., esto es, el planteo de que la oralidad y la escritura conforman dos modos de simbolizar que suscitan distintos –aunque relacionados– tipos de prácticas y organizaciones discursivas en nuestra cultura. Desde allí, y si se retoman los planteos fundacionales de Vygotski (1934) en el marco del Interaccionismo Social, la

escritura puede ser concebida como herramienta semiótica cultural de mediación que, en tal sentido, es análoga al habla aunque siempre se constituye como secundaria –tanto en la filogénesis como en la ontogénesis–. En este sentido, como toda herramienta cultural, la escritura en sí misma no está exenta de complejidad, por lo que podemos afirmar que involucra una multidimensionalidad constitutiva que la torna irreductible a una tecnología –aunque también lo sea–, irreductible a un sistema de representación –aunque en cierta forma lo sea– e incluso a los procesos de leer y de escribir –aunque formen parte de su dominio–.

Así, sin negar que lo tecnológico, lo sistemático y el orden de los procesos de leer y escribir sean dimensiones involucradas en el modo de simbolización escrito, a lo que apuntamos cuando decimos "escritura" en esta Tesis es a poner en un primer plano la noción de "cultura escrita", entendida como una totalidad compleja que comprende distintos órdenes: el orden de las prácticas de leer y de escribir, el de los objetos producto de tales prácticas, el de los sujetos que las ejercen, conocen y ponen en funcionamiento, así como el orden de los modos de transmisión involucrados en su adquisición. Es decir, si bien cada uno de estos órdenes conlleva su especificidad y, por tanto, pueden ser diferenciables, dado que en la praxis se hallan sumamente relacionados –y sobre todo en el ámbito de las mediaciones formativas escolares en tanto que esfera particular de la actividad humana– es que sostenemos que es posible indagar el modo en que conforman una totalidad compleja y, en particular, de qué manera en las consignas escolares –entendidas como discursos organizados genéricamente– se movilizan determinadas representaciones sobre cada uno de ellos.

En este sentido, una propuesta que resulta relevante mencionar como antecedente, en virtud de esta acepción amplia del concepto de escritura a la que intentamos arribar, es la de la psicogénesis de la escritura planteada por Emilia Ferreiro. En efecto, abocada a la tarea de definición de su propio objeto de investigación –la construcción del sistema de escritura como objeto cognoscitivo por parte de los niños–, Ferreiro (1999) sostiene que leer y escribir no consisten en procesos ni actividades cognitivas indiferenciadas –por lo que también rechaza la idea de lectoescritura[43]–. Sin embargo, explicita la autora, ello no

[43] *Cfr*. Ferreiro (2011 [1999]: 99).

implica que se trate de entidades sin relación alguna cuya enseñanza/aprendizaje deba plantearse en términos disociados y secuenciales –lo que implica anteceder y otorgar primacía a la lectura por sobre la escritura[44]–. En este contexto, la "solución" y propuesta de Ferreiro consiste en reivindicar el concepto de escritura pero no en un sentido restrictivo según el cual se alude simplemente a la actividad de producción de discursos escritos o al empleo de un determinado sistema de representación gráfico. Antes bien, de lo que se trata es de que, en sus propias palabras:

> Yo digo "escritura" entendiendo que no hablo solamente de producción de marcas gráficas por parte de los niños; también hablo de interpretación de esas marcas gráficas. En español no hay un término equivalente al inglés "literacy" que es particularmente cómodo para hablar de algo que involucra más que aprender a producir marcas, porque es producir lengua escrita; algo que es más que descifrar marcas hechas por otros porque es también interpretar mensajes de distinto tipo y distinto grado de complejidad; algo que también supone conocimiento de este objeto tan complejo –la lengua escrita– que se presenta en una multiplicidad de usos sociales (Ferreiro: 1997:159).

En consecuencia, como puede verse, desde este planteamiento se postula un concepto amplio de escritura que comprende tanto las actividades como el conocimiento respecto de la lectura y la escritura, y se lo hace, al mismo tiempo, sin menoscabar su respectiva especificidad –como sobreviene con "lectoescritura"– y sin plantearlas tampoco en términos de entidades disociadas –como suele suceder cuando se formula "leer y escribir" por separado–. Por otra parte, en el marco de esta conceptualización queda contemplada y establecida de antemano la heterogeneidad constitutiva de los usos sociales de la escritura en el seno de una determinada cultura, y por tanto se toma distancia de los reduccionismos antes señalados.

Ahora bien, como se desprende de las palabras de Ferreiro citadas, esta conceptualización amplia de escritura puede resultar algo confusa en español dada la inexistencia de un término específico capaz de sintetizar y condensar sus alcances –y no confundirse con la operación psicológico-cognitiva de "escribir", que desde esta perspectiva consiste en solo un aspecto contemplado dentro del concepto–. En este sentido es que el término *literacy* proveniente del inglés devendría más pertinente para especificar tales alcances, y cuya

[44] *Cfr*. Ferreiro (Op. Cit.: 100).

traducción, como propone la misma Ferreiro (1999), puede oscilar, dependiendo del contexto, entre "alfabetización", "lenguaje escrito", "discurso escrito", "competencias y usos de la lengua escrita" o incluso "cultura escrita".

Teniendo en cuenta lo antedicho, es posible hallar determinados planteamientos teóricos que –desde distintos enfoques y con objetivos diversos– se valen de tales conceptos para organizar sus investigaciones. A continuación, mencionamos sucintamente los que consideramos más relevantes en tanto que antecedentes para la Tesis y, finalmente, recapitularemos los ejes decisivos en la definición conceptual con la que nos realizamos nuestras propias indagaciones.

Por un lado, si revisamos una serie de artículos clásicos sobre el tema compilados por Ferreiro y Gómez Palacio (1984), y en particular, los propuestos por Goodman (1984), Anderson y Teale (1984) y Woods (1984) advertiremos que en la mayoría de ellos cuando en la traducción al español se presenta el término "lectoescritura" se trata, en realidad, de una reduccionista traducción de *literacy* que, como señalamos, es en principio de una mayor complejidad puesto que involucra las prácticas de leer y de escribir pero no como parte de un mismo y único proceso sino como componentes que conforman la cultura escrita y las dinámicas de alfabetización. Así, pese a lo que la traducción terminológica nos puede inducir a pensar, es esta la orientación que se puede leer en tales planteamientos teóricos formulados desde una perspectiva constructivista o interaccionista social[45]: se parte de la asunción de que la escritura y la lectura son auténticas prácticas culturales, es decir, actividades (Leontiev, 1959; Wertsch, 1999) recurrentes y dirigidas hacia determinados fines, construidas y mantenidas por grupos particulares de seres humanos.

En tal sentido, uno de los conceptos fundamentales que se inscribe en tales planteos es el de *literacy event* (cuya traducción problemática es, una vez más, "evento de lectoescritura"[46]) que consiste en una matriz de análisis y comprende una determinada situación de actividad

[45] "A partir de la década del '80, cuando los postulados piagetianos son cuestionados, comienzan a diferenciarse dos líneas: un constructivismo que podríamos llamar "innatista" que acepta la existencia de una considerable riqueza estructural en el punto de partida del desarrollo; y, por otro lado, un constructivismo social que, si bien se manifiesta en esta época, encuentra sus raíces en Vigotsky, tomando como base el concepto de que además de la filogénesis y la ontogénesis, el ser humano cuenta con un tercer plano de desarrollo: la historia (…). Para el constructivismo social, las adaptaciones del hombre no son solo fruto de la herencia evolutiva y su experiencia personal con el mundo, sino también de la herencia histórica, la experiencia acumulada por el grupo al que pertenece (cultura)." (Fernández-Hachen, 1996 a.: 06)

[46] Cfr. Woods (2002 [1984]:322).

en la que el sujeto de algún modo u otro se vincula con la escritura (conozca o no del todo las convencionalidades del sistema de representación), y a partir de lo cual internaliza determinadas representaciones sociales[47]. Obsérvese que en esta consideración no solo que se plantea la pluralidad constitutiva de las prácticas de lectura y de escritura –puesto que, de hecho, todo sujeto se suele enfrentar y participar en diversos eventos– sino que además se postula una relación dinámica e interactiva entre ambas prácticas –dado que en los distintos eventos es a partir de ambas prácticas que los sujetos construyen sus representaciones sobre el objeto escritura–.

Este planteamiento puede ser formulado, justamente, porque la concepción de escritura que se asume en estas perspectivas teóricas es una consideración amplia que no la reduce ni a leer ni a escribir, pero tampoco –pese a la traducción del concepto como eventos de "lectoescritura" – superpone lectura y escritura como si fueran parte de un único e indiferenciado proceso: hay diferencia, hay especificidad pero hay relación, sobre todo si se analizan los eventos concretos a partir de los cuales los sujetos –tanto fuera como dentro de las aulas– acceden a la escritura.

Por otra parte, desde un enfoque teórico cercano, también es posible leer y retomar, en tanto que antecedentes, los planteos de Cadzen (1984) y Rockwell (1984) –en artículos compilados en el mismo volumen– cuando se proponen estudiar los "usos sociales de la lengua escrita" y, en particular, los usos sociales de la lengua escrita en los contextos de instrucción formal. En ambos estudios se considera que la transmisión de la escritura en las prácticas de alfabetización –aunque también en otras actividades escolares que no se orientan directamente por tal objetivo explícito– siempre involucra las prácticas de leer y de escribir, y que a partir de la manera particular en que se instancian se transmiten determinadas significaciones sobre la lengua escrita.

Ahora bien, aunque nos interesa el planteo general de ambas autoras puesto que se halla en consonancia con nuestros propios objetivos de investigación y, fundamentalmente, porque se evidencia que cuando hablamos de "escritura" es menester tener en cuenta tanto las prácticas de leer como las de escribir, así como las actividades particulares en que se suscita

[47] "Cada evento de lectoescritura [*literacy event*] proporciona al niño no solo información sobre la función de la escritura en la sociedad sino además sobre cuál es la actitud de los miembros de la comunidad hacia la escritura" (Goodman, 2002 [1984]: 110)

su enseñanza –contextualizada socialmente–, consideramos que la utilización de "lengua escrita" para dar cuenta del conocimiento, representaciones, sentidos y usos que se hace de la escritura lo restringe demasiado –y le otorga primacía– a los aspectos sistemáticos-representativos involucrados, frente a las dinámicas discursivas que se suscitan a partir de su conocimiento y uso por parte de los sujetos que leen y escriben. Es por ello que, si bien tomamos sus formulaciones como antecedentes de la Tesis, descartamos el empleo de "lengua escrita" para referirnos a nuestro objeto de investigación.[48]

En tal sentido, una propuesta de conceptualización y denominación que devendría más adecuada podría ser la de "lenguaje escrito" (*langage écrit*) formulada por Schneuwly (1988; 1998) en el marco del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2004) y sustentada, particularmente, en las definiciones clásicas de Vygotski (1932, 1934) respecto de la escritura. Como señalamos en las páginas precedentes, en la lectura vygotskiana opera el presupuesto de la especificidad de la escritura entendida como herramienta fundamental de mediación en la medida en que permite la reorganización del psiquismo de quien la conoce. Ahora bien, a partir de este encuadre puede inferirse que, en efecto, el concepto de escritura con el que se opera trasciende el eje puesto en sus aspectos sistemáticos o en su calidad de sistema particular de representación gráfico y, por tanto, se ve ampliado su dominio. En palabras de Schneuwly, "le langage écrit se définirait comme la capacité d'utiliser ce système" (1988: 46). Entonces, cuando se formula el concepto de "lenguaje escrito", a diferencia de "lengua escrita", se inscribe a la escritura dentro de los ámbitos generales de la simbolización y la comunicación y, por tanto se acerca mucho más a la concepción amplia de escritura que pretendemos articular en la Tesis: la escritura es una modalidad particular en que se instancia la capacidad humana de simbolizar comunicativamente que suscita distintos tipos de prácticas y organizaciones discursivas de acuerdo con las pautas dadas en y por una determinada cultura –puesto que la escritura es, como plantea Vygotski, una herramienta fundamentalmente cultural–.

[48] Cabe aclarar que si bien estas formulaciones se valen del concepto de "lengua escrita" y, por tanto, en buena medida focalizan en los aspectos estables y sistemáticos de la escritura, no restringen sus investigaciones únicamente a tales aspectos. Un planteo que sí se inscribe plenamente bajo esta orientación es, por ejemplo, el de Sampson (1997) que, desde un punto de vista enmarcado en los principios estructuralistas, analiza la escritura en tanto que sistema de representación (secundario en relación con el sistema de la lengua hablada) pasible de ser descripto en términos inmanentes.

De hecho, si nos detenemos sobre la investigación de Schneuwly advertimos que, justamente, ésta se centra no tanto en la escritura en cuanto sistema de representación en sí –como sucede en buena medida en algunos de los planteos provenientes del constructivismo psicogenético de raíz ferreireana que mencionamos *supra*– sino en la manera en que la escritura suscita distintos tipos de actividades lingüísticas, así como también una determinada constitución subjetiva.[49]

En una orientación similar, por otra parte, puede leerse el planteo de Nemirovsky (1995) puesto que también se centra en la definición de la escritura en términos de "lenguaje escrito" entendido como dominio de simbolización que sustenta distintas prácticas comunicativas, fundamentalmente, las de leer y escribir en toda su diversidad potencial –es decir, no son actividades que se confunden entre sí y, al mismo tiempo, se presentan siempre como plurales–. Asimismo, este planteo deviene relevante puesto que implica consecuencias en relación con el modo de plantear la enseñanza-aprendizaje: "es mediante la multiplicidad y diversidad de situaciones, mediante los distintos tipos de texto y mediante las diversas funciones y posiciones en las actividades de escritura y lectura como contribuimos al avance de los niños en el dominio del lenguaje escrito" (Nemirovsky, 1995: 270). En definitiva, de estas lecturas se puede concluir con que leer y escribir son dos procesos específicos que forman parte de la escritura en tanto herramienta simbólica secundaria de mediación o dominio particular de simbolización que configura una determinada cultura de lo escrito.

Ahora bien, si se tiene en cuenta esta última caracterización, es posible advertir la inscripción de un nuevo y último concepto a partir del cual podemos continuar con nuestra indagación y acercarnos paulatinamente a la especificación conceptual que propusimos como objetivo de esta sección: el concepto de "cultura escrita". Consideramos que en principio se trata de un concepto sobre el que conviene detenerse, aunque sea sucintamente, no solo porque dada su amplitud y potencial complejidad permite articular los anteriormente presentados sino también porque se presenta en determinados planteos canónicos sobre el tema que operan como antecedentes de la Tesis. Así, más allá de los diferentes objetivos específicos que se manifiesta en cada una de ellas, en las propuestas de

[49] Volveremos particularmente sobre este planteo en el capítulo siguiente (*Cfr*. 2.2.2).

Olson (1998), Petrucci (1999), Cardona (1981) y Chartier (2004) el concepto nuclear es, por cierto, el de cultura escrita.

Así, en primer lugar, en la lectura de Olson (1998) se define preliminarmente y a grandes rasgos la cultura escrita[50] en términos de "nuestra capacidad para utilizar textos escritos" (1998:21). Interesa esta definición puesto que, pese a su aparente simplicidad, a partir de ella se puede comenzar a pensar que cuando hablamos de cultura escrita no nos centramos únicamente en los aspectos tecnológicos ni en los específicamente materiales de los sistemas de escritura en cuanto tales, sino en todo aquello que tales sistemas producen y permiten en los sujetos que los conocen y utilizan.

Por otra parte, bajo esta consideración, la cultura escrita tampoco se restringe a la capacidad de leer y escribir en sí de modo aislado en tanto que procesos individuales, sino que, antes bien, implica un modo de organización subjetiva propia de una determinada cultura. En palabras de Olson, "yo empleo como definición [de la cultura escrita] la capacidad de explotar los recursos de una tradición escrita, y no solo la de leer y escribir, sino también la de pensar sobre los textos de determinados modos" (Olson, 1998: 86). Es por ello que es posible afirmar que "para ser letrado no basta con conocer las palabras; debe aprenderse a cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual (…) La cultura escrita, desde esta perspectiva, es la competencia requerida para la participación en esos dominios" (Olson, 1998: 301). En definitiva, cuando se coloca en un primer plano el concepto de cultura escrita lo que se enfatiza es la existencia e interrelación e interdeterminación entre determinadas prácticas sociales, determinadas situaciones de interacción, determinados objetos u organizaciones discursivas pero también, fundamentalmente, determinadas configuraciones subjetivas.

En segundo lugar, y siguiendo con las formulaciones en torno de tal concepto, puede leerse el planteo de Petrucci (1999). El autor sostiene que su trabajo consiste en establecer una historia de los "usos sociales de la cultura escrita y el alfabetismo", y por ello se entiende la realización de un análisis diacrónico acerca del conjunto de manifestaciones de y sobre la escritura que se organizan en el seno de una cultura entendida como totalidad. Esto es, una

[50] Cabe destacar que –en consonancia con el planteo de Ferreiro (1999) anteriormente mencionado– si se consulta la obra de Olson (1998) en su versión original en inglés (1994) se advierte que en la mayoría de las ocasiones en que en la versión española se formula "cultura escrita" se corresponde con el concepto de *literacy*.

historia sobre la cultura escrita involucra, desde su punto de vista, el estudio sobre la "transmisión de lo escrito", sobre la "producción de lo escrito" así como sobre la "lectura de lo escrito", concebidas como instancias heterogéneas que asumen distintos valores, disputas, jerarquías y relaciones plurales en un determinado espacio sociocultural[51]. Asimismo, si se hace una revisión global de los capítulos presentados por Petrucci, se advierte que la amplitud involucrada es mayor aún puesto que se observan análisis no solo acerca de las actividades llevadas a cabo por los sujetos –transmisión, escritura y lectura– sino también análisis específicos sobre el material escrito[52] con el que se llevan a cabo las distintas prácticas. Vemos, entonces, cómo en este planteo realizar un estudio sobre la cultura escrita implica detenerse sobre las actividades de leer y de escribir –sin confundirlas ni disociarlas, y teniendo en cuenta los mecanismos sociales de transmisión[53]– así como también sobre lo leído y lo escrito –en tanto que organizaciones semióticas-discursivas producto de tales prácticas–.

Obsérvese que en un sentido muy próximo puede leerse el proyecto global de Cardona (1981), en tanto se propone la realización, desde una mirada antropológica, de una reseña acerca de lo que la escritura significa para el individuo y para la cultura en que éste se inscribe: de qué maneras se la utiliza (y ha utilizado), qué valores sociales asume para los sujetos en un determinado espacio social, qué se escribe/puede escribir y qué se lee/puede leer (y qué no), y cuáles son las características de los sistemas con que en particular se realizan las prácticas.

Finalmente, mencionamos la propuesta de A. M. Chartier (2004) puesto que, aunque restringido al ámbito de las prácticas de enseñanza, también se centra en el concepto de cultura escrita para organizar sus indagaciones. En particular, la autora –a cuya obra también ya hemos hecho referencia en el subapartado anterior– analiza histórica y críticamente la relación entre la escolarización (haciendo foco en la escuela francesa) y la manera en que la sociedad concibe la escritura. Desde allí sostiene la tesis de que uno de los factores que tienen mayor incidencia en la configuración de la cultura escrita es, justamente, lo que "propone" la institución escolar. De este modo –y aquí reside uno de los

[51] *Cfr*. Petrucci (1999: 33)
[52] *Cfr*. Petrucci (Op. Cit.: 27)
[53] *Cfr*. Petrucci (Op. Cit.: 37)

principales aportes de la autora que nos interesa mencionar como antecedente para nuestra Tesis– se plantea un estrecho vínculo de reciprocidad, condensado en el concepto de cultura escrita, entre las nociones de escritura y de alfabetización: no hay cultura escrita que no sea en buena medida sostenida por las prácticas de alfabetización producidas en las instituciones escolares.

En este sentido, también es posible hallar en la propuesta de Olson (1994) la afirmación de que para estudiarse las implicaciones de la cultura escrita hay que indagar qué se hizo y qué se puede hacer con la escritura especialmente en sus contextos institucionales formativos, puesto que solo así se podrá arribar a una descripción y comprensión más precisa de lo que significa para los sujetos y para la sociedad en general:

> La cultura escrita occidental no puede separarse de la escolarización (…) La cultura escrita en occidente no es solo aprender el abecedario; es aprender a usar los recursos de la escritura para un conjunto definido de tareas y procedimientos (…) La cultura escrita no es solo un conjunto básico de habilidades mentales aisladas de todo lo demás. Es la competencia para explotar un conjunto determinado de recursos culturales. Es la evolución de esos recursos, en conjunción con el conocimiento y habilidad para explotarlos con fines determinados, lo que constituye la cultura escrita (1994:64).

Ello es lo que, en efecto, asumimos como punto de partida en la fundamentación de nuestras propias indagaciones en la Tesis. Esto es, si nos propusimos examinar, describir y conceptualizar las representaciones sobre la escritura movilizadas en las consignas en el contexto de la Escuela Media es, en primer lugar, porque entendemos que uno de los espacios sociales con mayor poder para la afirmación y organización de una cultura escrita es, justamente, la institución escolar y, en segundo lugar, porque consideramos que ello no necesariamente se presenta en términos explícitos-declarativos o en calidad de "proyectos o definiciones curriculares" –aunque también constituya parte de las representaciones[54]– sino principalmente a partir de lo que implícitamente se delimita y sostiene en las mediaciones formativas suscitadas en la cotidianidad de las aulas.

[54] Ello fundamenta, de hecho, que uno de nuestros objetivos específicos esté orientado a la confrontación entre las representaciones sobre la escritura movilizadas en las consignas y las representaciones prescriptivas-declarativas inscriptas en el discurso docente y el ministerial. *Cfr*. Cap. 6, Primera Parte.

En conclusión, luego de este recorrido por algunas categorías involucradas en la definición de escritura, y la progresiva especificación en cada caso de las cuestiones que consideramos, desde nuestro criterio, adecuadas e inadecuadas, es posible precisar qué entendemos, entonces, en el marco de la Tesis por tal objeto.

Luego de una primera etapa de delimitación del objeto dada por el establecimiento de un contrapunto con la oralidad (1.2) –según el cual definimos la escritura y la oralidad como modos específicos de simbolizar que suscitan distintos aunque relacionados tipos de prácticas discursivas genéricamente mediadas en nuestra cultura–, el eje que motivó esta segunda parte del capítulo consistió en profundizar la delimitación desde un punto de vista "interno", es decir, a partir de una discusión de las distintas posibilidades de definición de la escritura en tanto que dominio específico y, en virtud de ello, hicimos foco –primero desde la historia y luego desde las ciencias del lenguaje– en las relaciones que se plantean entre leer y escribir como actividades constitutivas de tal dominio.

Teniendo en cuenta lo expuesto, en primer lugar, descartamos la caracterización de la escritura en términos de proceso cognitivo u operación específica llevada a cabo por un sujeto y cuya contraparte sería la lectura: no es la "lectoescritura" pero tampoco la escritura como actividad independiente de la lectura lo que constituye nuestra variable de indagación en las consignas. Antes bien, sostenemos que leer y escribir son dos actividades –en modo alguno homogéneas y en modo alguno absolutamente independientes entre sí– que forman parte del macro dominio de la escritura –dominio que las incluye como componentes constitutivos pero que no se reduce a ellas–.

En segundo lugar y en virtud de lo antedicho, cuando afirmamos que nos propusimos indagar las representaciones sobre el dominio de la escritura tampoco pretendemos sostener que lo que estudiamos son las características que en las consignas se le atribuye a la escritura en tanto que sistema de representación –razón por la cual no utilizamos el concepto de "lengua escrita"–, ni mucho menos a la escritura como tecnología de notación –definición que directamente rechazamos por partir de una idea de escritura como subsidiaria del habla y, al mismo tiempo, por reducirla a un mero código que no involucra conocimiento–. Antes bien, lo que sostenemos es que la escritura, como adelantamos, puede ser entendida como modo especifico de simbolizar en nuestra cultura –razón por la cual preferimos las denominaciones "lenguaje escrito", "discurso escrito" o

manifestaciones de la "cultura escrita", antes que "lengua escrita"– que se manifiesta en diversas prácticas y objetos discursivos genéricamente organizados e implica una determinada organización subjetiva –puesto que la escritura opera como herramienta cultural de mediación para quienes la conocen y utilizan–. Asimismo, enfatizamos el rol primordial que cumplen las instituciones escolares en la significación cultural que tiene la escritura en un determinado espacio social –razón por la cual reivindicamos el estrecho lazo existente entre los dominios de la alfabetización y la escritura–.

En definitiva, en la Tesis ni restringimos la escritura a las operaciones que involucra –las comprendidas en las actividades de leer y escribir–, ni tampoco a su dimensión sistemática o representativa: nuestro foco no consiste en los procesos cognitivos específicos llevados a cabo por los estudiantes cuando leen o escriben sino que reside en la manera en que desde los dispositivos discursivos de andamiaje docente en el contexto de la Escuela Media – las consignas– se organiza un determinado saber (o saberes) sobre la escritura en tanto que ámbito o dominio de simbolización cultural que comprende distintas prácticas, objetos, sujetos y modos de intervención, y se hipotetiza que ello puede ser relevante para el modo en que los estudiantes se relacionan con la escritura.

En consecuencia, si partimos de esta definición compleja de escritura se desprende que lo que en concreto indagamos es el modo en que en las consignas se semiotiza discursivamente un modo de concebir las prácticas (leer y escribir), los objetos (lo leído/lo escrito o lo legible/lo escribible), los sujetos (los lectores y escritores) y los modos de intervención formativa relativos a la escritura.

Consideramos que esta manera de abordar el objeto constituye uno de los aportes de la Tesis en la medida en que elimina todo reduccionismo respecto de la escritura, ya sea –como afirmamos al finalizar la primera parte del capítulo– en su compleja relación con la oralidad, como en relación con las actividades de leer y de escribir –concebidas como partes integrantes de un dominio englobante de mayor alcance–.

Por otra parte y para cerrar, es necesario subrayar las implicancias metodológicas que esta propuesta de conceptualización conlleva: es esta consideración del objeto escritura la que nos permitió –como se explicitará en el capítulo metodológico (*Cfr*. Cap. 4)–, por un lado, definir las distintas dimensiones e indicadores en que se hace analítica la variable

“representaciones sociales sobre la escritura” en las consignas, así como también, por otro lado, la que nos habilita para postular las actividades de leer y de escribir como variables de cruce en nuestro análisis.

CAPÍTULO 2: EL DISCURSO DE LAS CONSIGNAS COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

2.1. *Introducción*

Una de las constataciones de base que dan origen a la Tesis reside en que las mediaciones formativas escolares orientadas al desarrollo de determinados saberes y capacidades por parte de los estudiantes se sustentan en la realización de actividades y, al mismo tiempo, que tales actividades se originan, estructuran y organizan fundamentalmente en y por acciones de lenguaje. En virtud de ello se desprende que las prácticas discursivas constituyen un núcleo relevante de investigación a los fines de comprender, describir y evaluar las mismas mediaciones formativas.

Por otra parte, dentro del conjunto heterogéneo de prácticas discursivas suscitadas en las aulas, encontramos un tipo de enunciado relativamente estable –es decir, un género discursivo (Bajtín, 1953)– con características formales y retóricas particulares que, en cuanto tal, nos permite identificarlo y proponerlo como objeto de estudio específico: el género 'consigna'. Además de presentar características discursivas propias que lo distinguen de otras formulaciones verbales, lo que singulariza a este género –y que, en buena medida, justifica nuestro interés– es su lugar central y omnipresente en las interacciones orientadas a la enseñanza/aprendizaje. Es decir, partimos del reconocimiento de que las consignas pueden devenir objeto de investigación no solo en la medida en que constituyen un género complejo susceptible de definición, conceptualización y caracterización discursiva sino también en virtud de que observamos –en nuestra investigación exploratoria (Condito, 2012) y sobre todo en la propia praxis docente– que las actividades que dan lugar a los procesos de desarrollo en contextos institucionalizados de enseñanza siempre se condensan y nuclean en torno de, por lo menos, una consigna.

Pese a ello, si se revisa la bibliografía especializada se observa que –con algunas notables excepciones, que luego explicitaremos– las consignas no han sido lo suficientemente consideradas en tanto que objeto de investigación relevante y específico, ni abordadas a partir de su doble carácter didáctico y discursivo, y ello instaura, en buena medida, un área de vacancia.

En virtud de lo expuesto, el presente capítulo tiene como objetivo elaborar una conceptualización compleja de las consignas en tanto que objeto de investigación central en la Tesis. Como toda conceptualización, la propuesta que llevaremos a cabo involucra un proceso que se estructura en distintas instancias.

Por un lado, como tarea inicial, es necesario que realicemos una fundamentación sobre el valor que asume el objeto consigna en el marco de una teoría acerca del desarrollo humano y, más específicamente, que explicitemos su lugar en el contexto de las actividades formativas institucionalizadas. Es ello lo que da lugar a la primera parte del capítulo (2.2) que, luego de una fundamentación introductoria (2.2.1), se centra en la explicitación de la concepción que asumimos acerca del desarrollo ontogenético en general (2.2.2) y luego en las particularidades que conlleva el desarrollo de la escritura en particular (2.2.3).

Por otro lado, como etapa posterior dentro del proceso de conceptualización, ya más orientada a la caracterización particular de nuestro objeto, proponemos una segunda parte del capítulo (2.3) centrada exclusivamente en las consignas. En un primer momento, luego de su respectiva presentación introductoria (2.3.1), realizamos una revisión crítica de los principales estudios que operan como antecedentes (2.3.2) para, posteriormente y teniendo en cuenta los aportes y discusiones relevadas, efectuar una caracterización de las consignas en tanto que género (2.3.3). A partir de allí, al finalizar esta última sección, puntualizaremos nuestra propia conceptualización, que pretende articular lo didáctico con lo discursivo en el abordaje del objeto consigna.

2.2. *Primera parte.* Una consideración interaccionista social sobre el sujeto, el aprendizaje/desarrollo y la escritura

2.2.1. Introducción

Conceptualizar el objeto en torno del cual organizamos la investigación no es una tarea simple ni involucra, como es de esperar, únicamente la realización de un relevamiento de los estudios que operan como antecedentes. Si bien ello constituye una instancia ineludible a los fines de situar nuestra Tesis en el contexto de las investigaciones relativas a las consignas, es preciso que primero establezcamos una serie de delimitaciones teóricas generales que operarán como encuadre en la definición de nuestro objeto y, al mismo tiempo, supondrán un punto de partida explícito para la posterior ponderación de los antecedentes.

Así, por un lado, dado que asumimos *a priori* que una consigna es un objeto complejo que comprende dimensiones lingüísticas, sociodiscursivas, psicológicas y didácticas, su conceptualización implica la necesidad de establecer un conjunto de determinaciones relativas al lenguaje, el sujeto, la enseñanza, el desarrollo y el aprendizaje, en la medida en que es en virtud del modo en que asumamos tales entidades y sus relaciones que quedará delimitado el ámbito de injerencia particular de nuestro objeto y, a su vez, se podrá fundamentar su relevancia. Asimismo, dado que las consignas que nos propusimos abordar son consignas que organizan actividades relativas al dominio de la escritura, es necesario que también incluyamos en tales determinaciones la manera en que concebimos la constitución y desarrollo de la escritura en particular. Ello deviene una instancia relevante en nuestra Tesis no solo a los fines de justificar la importancia de nuestro objeto sino también en tanto que nos permitirá posteriormente tener un punto de partida para los análisis interpretativos y discusión de los datos (*Cfr*. Cap. 5 y Cap. 6).

En virtud de lo expuesto, estructuramos esta primera parte del capítulo en dos secciones. En la primera (2.2.2) el objetivo consiste en puntualizar las definiciones epistemológicas preliminares. Esto es, para comenzar, delineamos una consideración interaccionista social sobre el aprendizaje/desarrollo y el lugar que desde este punto de vista se le asigna al lenguaje. En la siguiente sección (2.2.3), en estrecha relación, precisamos el modo en que desde estos presupuestos se puede considerar la adquisición de la escritura y el rol

específico que en ese proceso asumen las consignas concebidas como herramientas semióticas de mediación formativa.

2.2.2. El Interaccionismo Social y la dialéctica aprendizaje/desarrollo

Como marco global de nuestras indagaciones partimos de los fundamentos teóricos de la denominada corriente del "Interaccionismo Social" o "Psicología Histórico-Cultural"[55] constituida en torno del proyecto fundacional de Vygotski (1932, 1934) y las proyecciones desarrolladas por Luria (1979), Leontiev (1959) y Wertsch (1999) en el campo de la psicología. Si bien cada una de las propuestas de estos autores tiene particularidades –tanto en relación con el objeto específicamente estudiado como respecto de su abordaje– que han suscitado no pocas polémicas y disputas en torno de autorías y filiaciones[56], es posible hallar en varias de sus formulaciones una serie de asunciones teóricas que nos permite encuadrarlas como parte de un punto de vista común acerca del lenguaje, el sujeto y el desarrollo humano. Esto es, más allá de las diferencias y especificidades de cada una de estas propuestas (y "nombres propios"), todas comprenden una consideración integral de lo humano desde una perspectiva monista, sociocultural y materialista dialéctica, que nos habilita para considerarlas como base epistemológica para la posterior conceptualización de nuestro objeto de investigación. En efecto, consideramos que esta corriente teórica, en tanto concibe el desarrollo en estrecha relación con las herramientas culturales de mediación y en la medida en que el lenguaje y sus productos son el núcleo constitutivo de tales herramientas, sienta las bases no solo para fundamentar y explicitar el lugar preciso que las consignas asumen en las actividades escolares sino también para elaborar la conceptualización integral que nos propusimos como objetivo.

Como es sabido, Vygotski (1932) elabora su proyecto teórico en el marco de una crítica de las posturas conductistas, reflexológicas, asociacionistas y gestálticas en psicología y, desde

[55] Ambas denominaciones corresponden a la misma referencia, esto es, al punto de vista teórico en torno del desarrollo humano formulado fundacionalmente por las teorizaciones vygotskianas. La denominación "Interaccionismo Social" –que es la que preferimos en la Tesis– proviene de la lectura llevada a cabo por parte del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2004, 2007) en el marco de las ciencias del lenguaje y didáctica de la lengua, mientras que la de "Psicología Histórico-Cultural o Psicología Histórico-Genética" es más frecuente desde el campo de la Psicología (Temporetti, 2006).

[56] *Cfr*. Yasnitsky, Van der Veer, *et. al*. (2016); Riestra (comp.) (2010), Caruso (2007); Silvestri. y Blanck (1993).

allí, propone que el "verdadero" objeto de estudio de la disciplina consiste en el proceso integral del desarrollo y accionar humano, atendiendo tanto a sus componentes psíquicos como biológicos y desde una consideración monista integral capaz de abordarlo como totalidad compleja y dinámica –y no en términos atomizados, estáticos e individualistas como habían procedido sus antecesores, quienes, según su criterio, no habían podido resolver la tensión entre materialismo e idealismo–[57]. Es decir, lejos de negar los condicionamientos biológicos originarios que posee el hombre en tanto que parte de la especie, pero lejos también de reducir su conformación y desarrollo psíquico a tales condicionamientos, Vygotski asume que éstos conforman aptitudes naturales o sistemas de actividad primarios que delimitan y condicionan inicialmente las acciones humanas a partir de las cuales, progresivamente y en virtud de la inserción y participación en un medio histórico-cultural, se da lugar a una serie de modificaciones cualitativas que originan estructuras de tipo superior, esto es, lo que se conoce como pensamiento consiente o procesos psicológicos superiores:

> Nuestro concepto de desarrollo implica un rechazo de la opinión generalmente sostenida de que el desarrollo cognoscitivo resulta de la acumulación gradual de cambios independientes. Por el contrario, nosotros creemos que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con que se cruza el pequeño (Vygotski, 2006 [1932]: 116).

Desde este marco general, cabe destacar que uno de los factores decisivos atribuidos por Vygotski para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores –lo que, en efecto, implica el "salto cualitativo" que separa al hombre respecto de las otras especies– reside en la mediación de la actividad simbólica o, más específicamente, en la participación del sujeto en interacciones sociales organizadas a partir del lenguaje verbal:

> El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen (Vygotski, 2006 [1932]: 48).

[57] *Cfr*. Temporetti (2006).

Es decir, según esta perspectiva, existe un periodo preverbal en el desarrollo del niño en el que su comportamiento y uso de herramientas sería comparable con el de algunos simios, mientras que cuando comienza a emplear signos –y, en particular, signos lingüísticos– sus acciones se reorganizan y transforman puesto que comienzan a ser acciones mediadas. Este cambio que opera en el accionar y estructura psíquica es explicado a partir del hecho de que, a juicio de Vygotski, antes de dominar su propia conducta –antes de poder planificar y organizar conscientemente sus acciones–, el niño comienza a dominar a su entorno con la ayuda del lenguaje, esto es, puede interactuar con otros y relacionarse "con el mundo" a partir de la mediación lingüística.

Ahora bien, la clave de la reestructuración que da lugar, específicamente, a las operaciones psicológicas superiores, consiste en que, paulatinamente y a partir de esta base, el lenguaje se internaliza[58] en la conciencia del niño y, de ahí en adelante, le permite realizar sus operaciones cognitivas. Dicho de otro modo, con el lenguaje el niño no solo puede facilitar la manipulación efectiva de objetos y la comunicación con otros sujetos, sino que también, eventualmente, puede controlar su propio comportamiento: "con la ayuda del lenguaje, a diferencia de los monos, los niños adquieren la capacidad de ser sujetos y objetos de su propia conducta" (Vygotski, 2006 [1932]: 51). En definitiva, el mayor cambio cualitativo en lo que concierne al desarrollo se da cuando el lenguaje pasa de tener una función exclusivamente interpersonal a una inter e intrapersonal. En ese momento, el niño comienza a organizar sus propias actividades de acuerdo con una forma de conducta social, esto es, consigue aplicar una actitud social a sí mismo: "La historia del proceso de internalización del lenguaje social es también la historia de la socialización de la inteligencia práctica del niño. La relación entre lenguaje y acción es una relación dinámica en el curso del desarrollo" (Vygotski, 2006 [1932]: 52).

Así, a través de la internalización del lenguaje verbal el niño se adueña de un nuevo factor de desarrollo que implica, por un lado, la capacidad de realizar operaciones más complejas

[58] Para la perspectiva del Interaccionismo Social, toda internalización consiste en una reconstrucción interna de las actividades y estructuras externas, y en modo alguno supone la mera "incorporación" de algo externo a un plano interno, como si ambos consistieran en entidades preexistentes y estáticas. Como sostiene Martí (2009 [1996]) "el proceso de internalización no es la transferencia de una actividad a un 'plano de la conciencia' interno preexistente: es el proceso en el cual se forma ese plano interno" (p. 84). Por consiguiente, la internalización consiste en una reconstrucción interna que modifica el proceso al cambiar su estructura y función, y lo que hace posible este proceso es fundamentalmente la naturaleza semiótica de las interacciones interpersonales (las cuales, por supuesto, también se verán modificadas en el transcurso de este proceso).

de pensamiento y la posibilidad realizar acciones conscientes y, por otro lado –en forma simultánea– implica también su constitución como sujeto sociohistórico, en la medida en que, con la incorporación del lenguaje se suscita de modo conjunto la incorporación de la experiencia humano-social que éste encarna y moviliza. En este sentido es que Luria (1960), en una orientación afín al planteo vygotskiano, afirma que el desarrollo mental a partir de la apropiación de la experiencia humano social por medio del lenguaje es un tipo de desarrollo privativo del hombre: "para los animales solo hay evolución; con el hombre comienza la historia y, con ella, los tipos de comportamiento que pueden ser considerados como productos de esta historia social, y no como productos biológicos" (1986 [1960]: 102).

En consecuencia, si tenemos en cuenta el esquema general delineado en los párrafos precedentes, podemos sintetizar que lo que permite el surgimiento y desarrollo del pensamiento y accionar específicamente humano es el lenguaje, pero no el lenguaje entendido como mera forma abstracta e idealizada sino el lenguaje entendido como actividad simbólica interactiva (Voloshinov, 1929; Bronckart, 2004). Esto es así puesto que la función reguladora y organizadora que Vygotski atribuye al lenguaje es posible solo en virtud de que éste ha cumplido primariamente el rol de mediador y organizador de las interacciones en el medio cultural en el que el niño se halla inmerso desde su nacimiento: "el desarrollo del pensamiento del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, es decir, del habla" (Vygotski, 2007 [1934]: 166).

En este sentido es que puede afirmarse que el pensamiento organizado en y por el lenguaje tiene también necesariamente un carácter social, puesto que el lenguaje es, desde este punto de vista, una estructura simbólica cuyo modo de funcionamiento obedece a las relaciones sociales que lo engendran y lo movilizan[59]. En palabras de Luria: "los orígenes de la conciencia humana no deben buscarse ni en las profundidades del 'alma' ni en los mecanismos cerebrales, sino en la relación del hombre con la realidad, en su historia

[59] Como muchos autores han señalado (Riestra, 2008; Silvestri y Blanck, 1993) es posible establecer un estrecho vínculo solidario entre las ideas de Vygotski relativas al desarrollo psicogenético y las formulaciones de Voloshinov (1929) y Bajtín (1953) respecto de la naturaleza del lenguaje, en la medida en que su punto de vista sostiene que "la realidad del lenguaje es el acontecimiento social de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados" (Voloshinov, 2009 [1929]: 152). De este modo, el lenguaje es inescindible de la realidad social que lo engendra y con la que entabla una relación inherentemente dialéctica: "el lenguaje participa en la vida social a través de enunciados concretos que la realizan, así como la vida social participa del lenguaje a través de los enunciados" (Bajtín, 1982 [1953]: 251).

sociales, estrechamente ligada con el trabajo y con el lenguaje" (1984 [1979]: 24). De esta manera, las causas del desarrollo psicogenético se circunscriben fundamentalmente a la participación de los sujetos en actividades e interacciones sociales que siempre se organizan y sustentan a partir de una mediación semiótica: actividad, interacción social y lenguaje conforman, así, una totalidad compleja capaz de explicar el surgimiento del pensamiento consciente y accionar humano –y, como luego veremos, es en este contexto en el que se puede argumentar sobre la relevancia de las consignas en tanto "mediación semiótica" específica–.

Ahora bien, como puede inferirse de lo hasta aquí expuesto, en este posicionamiento teórico la noción misma de desarrollo se halla estrechamente asociada con la de aprendizaje puesto que no es posible concebir una instancia sin la otra: como adelantamos al inicio, contra todo reduccionismo que acepte una dualidad interno/externo u organismo/ambiente, Vygotski caracteriza y explica lo humano como una tensión constitutiva entre distintas instancias. Esto es, así como no hay desarrollo psicológico sin la interacción dialéctica entre biología y cultura, en el mismo sentido puede afirmarse que no hay desarrollo sin la mediación del aprendizaje o, dicho en otros términos, no hay desarrollo que pueda suscitarse sin la intervención formativa del entorno social, tanto del familiar o espontáneo como del escolar o institucionalmente organizado. La formulación más conocida que sintetiza este planteo teórico vygotskiano se halla en su reconocida "teoría del área de desarrollo potencial" (Vygotski, 1934) y, particularmente, en la "ley general del desarrollo de las funciones psíquicas superiores" incluida en dicha teoría, que debemos revisar, aunque sea sucintamente, en virtud de que constituye un punto de partida ineludible al momento de definir nuestro objeto de investigación y de fundamentar su ámbito global de injerencia.

Esta teoría sostiene que más allá de que sea un hecho incuestionable que las intervenciones formativas del entorno orientadas al aprendizaje deben ser relativamente congruentes con el nivel de desarrollo del niño, este nivel de desarrollo puede ser pensado como una instancia doble. Es decir, el desarrollo de un niño siempre tiene dos niveles: el nivel de desarrollo efectivo (el que se mide por las acciones que puede realizar de modo independiente) y el de desarrollo potencial (el que toma en cuenta también las acciones que puede realizar con la

ayuda y mediación del adulto[60]). Para sustentar esta afirmación, Vygotski parte de la constatación empírica de que el niño puede imitar un gran número de acciones que superan los límites de su capacidad "actual": con ayuda de la imitación en la actividad colectiva guiada por los adultos, el niño puede hacer mucho más de lo que puede con su capacidad de comprensión de modo independiente. Entonces, a partir de este concepto se puede advertir no solo el proceso de desarrollo del niño en un momento dado, sino también –y en esto radica, en buena medida, su importancia para los procesos de enseñanza– los procesos que están ocurriendo y que están en momento de maduración, dado que lo que el sujeto puede hacer con otro en un momento determinado lo podrá hacer luego por sí solo.

Cabe señalar que esta propuesta de Vygotski implicó, en su contexto de formulación, una reorientación respecto del modo tradicional de proceder en educación a partir de los test para "medir" el desarrollo psicointelectivo del niño, entendido como límite a partir del cual podía operar el educador. Este modo de abordaje suponía la idea de que la enseñanza había de orientarse basándose en el desarrollo ya producido, esto es, en la etapa ya superada. En otras palabras, esta orientación tradicional de la enseñanza "va a la zaga" del desarrollo mientras que el planteo de Vygotski sostiene la tesis inversa: "la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo" (1986 [1934]: 36). Es en este contexto que, en efecto, el autor propone como fundamento de tal tesis, la ley general del desarrollo de las funciones psíquicas superiores:

> Todas las funciones piscointelectivas aparecen dos veces en el curso de desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones interpsíquicas; la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas (…) El desarrollo del lenguaje sirve como paradigma de todo el problema examinado (ibíd.)

Desde aquí se puede afirmar que el rasgo esencial de la enseñanza/aprendizaje es que habilita y engendra el área de desarrollo potencial: las intervenciones formativas del

[60] Con "adulto" en este marco conceptual no se hace especial referencia a una cuestión etaria sino a una posición social jerárquica en relación con un determinado saber. En consecuencia, cuando aquí decimos "adulto" podemos interpretar, dependiendo de la situación de interacción social de la cual se trate, "padre", "madre", "tutor", "docente", e incluso "compañero" (en el sentido de que un niño puede realizar una acción a partir de la ayuda o mediación de un "par" que conoce un poco más que él sobre determinado tema o actividad en particular).

entorno social –escolar o familiar–, en un marco de relaciones interpersonales, hacen surgir y estimulan en el sujeto un grupo de procesos de desarrollo que posteriormente son incorporados y se convierten en adquisiciones internas que implican nuevos esquemas de pensamiento y acción.

Ahora bien, si se tiene en consideración el esquema general del desarrollo de las funciones psicológicas superiores y la teoría del área de desarrollo potencial formulados por la lectura interaccionista, es posible comenzar a delimitar y fundamentar el lugar preciso que ocupan las consignas en los procesos educativos y, en virtud de ello, ensayar una primera aproximación teórica.

Asumido que el desarrollo y el aprendizaje constituyen instancias interdependientes, en la medida en que son las interacciones sociales las que posibilitan el surgimiento de las capacidades intelectuales, y dado que el factor decisivo que sustenta tales interacciones lo constituye la mediación semiótica –en particular, el lenguaje verbal y sus productos–, cabe conjeturar que las consignas producidas en los contextos institucionales de enseñanza devienen necesariamente un factor relevante para el desarrollo de determinadas capacidades cognitivas en los estudiantes a los que van dirigidas. Esto es, desde este esquema se puede considerar a las consignas como parte constitutiva de las mediaciones formativas del entorno que posibilitan el desarrollo –en particular, el área de desarrollo próximo– puesto que son enunciados verbales –orales y escritos– que median la realización de toda actividad en el contexto de las interacciones sociales formativas.[61]

Dicho de otro modo, en los espacios formativos institucionales no hay actividad orientada al desarrollo de alguna capacidad o habilidad cognitiva que no se halle mediada por una continua interacción verbal y, a su vez, no hay interacción verbal en este contexto que no se encuentre sustentada en, particularmente, por lo menos alguna consigna. De esta manera, podemos concluir, como primera caracterización de nuestro objeto de investigación, con que el valor que detentan las consignas reside en que consisten en uno de los principales

[61] Si bien más adelante, en 2.3.2, nos centraremos particularmente en su tratamiento y discusión, cabe adelantar que esta manera particular de concebir las consignas es atribuible principalmente a Riestra (2008) y, en este sentido, es ineludible su lugar central como antecedente de nuestra Tesis. La autora define a las consignas como espacio sociodiscursivo que opera como "lugar interpsicológico que vehiculiza el objeto de enseñanza, el espacio de interacción en el que podemos aprehender el efecto que produce la intervención de los enseñantes en los alumnos. En fin, es el lugar en el cual podemos observar dentro de la actividad al instrumento mediador" (Riestra, 2008: 125).

factores organizadores de las interacciones formativas y, por ello, son una de las instancias nucleares de mediación en la organización de las actividades a las que se someten los estudiantes a los fines de orientar su desarrollo (por lo menos el desarrollo involucrado en los espacios escolares).

Finalmente, teniendo en cuenta lo antedicho, consideramos necesario para concluir con este subapartado que nos detengamos –aunque sea sucintamente– en uno de los conceptos centrales que se desprende de la caracterización de las consignas esbozada *supra*: el concepto de acción mediada. Este concepto, si bien es nuclear en el contexto de la teoría general del desarrollo planteada por Vygotski (1932, 1934), Luria (1979) y Leontiev (1959) –puesto que, desde su perspectiva, toda apropiación de las herramientas culturales que facilitan el proceso de desarrollo se da necesariamente en y por la participación activa del sujeto, esto es, a partir de sus acciones–[62], en rigor, es formulado con precisión por Wertsch (1999), quien puede considerarse uno de los continuadores de tal proyecto teórico.

El interés primordial de la teoría de Wertsch es describir o interpretar la acción, en tanto opuesta a fenómenos como la conducta, la estructura psíquica o las actitudes (propio de otras líneas teóricas en psicología). Su planteo parte de un férreo cuestionamiento del supuesto de que el individuo actúa *ex nihilo*:

> Para mi objetivo, la idea esencial es que los esfuerzos analíticos que buscan dar cuenta de la acción humana centrándose en el agente individual están severamente limitados sino descaminados. Una de las tareas del análisis sociocultural consiste, entonces, en encontrar la forma de evitar las trampas y los peligros ocultos en semejante reduccionismo individualista. Tomar la acción mediada como unidad de análisis proporciona un medio para hacer precisamente eso (1999: 46).

La propuesta de Wertsch nos parece particularmente relevante dado que consideramos que, al proponernos estudiar la formulación de las consignas y su valor organizador de las producciones verbales de los estudiantes en el contexto escolar, resulta necesario un enfoque que se centre en la consideración de la manera en que las herramientas culturales

[62] "Los proceso más importantes que caracterizan el desarrollo mental del niño son los proceso específicos mediante los cuales asimila y se apropia de las conquistas de las anteriores generaciones humanas (…). Este proceso se produce en la actividad del niño con referencia a objetos y fenómenos del mundo que lo rodea, en el cual están realizadas las conquistas del género humano. Dicha actividad no puede desarrollarse en el niño de modo independiente, sino que se desarrolla mediante las relaciones prácticas y verbales que existen entre él y las personas que le circundan, en la actividad común" (Leontiev, 1982 [1959]: 89).

operan como mediadoras de toda actividad humana, y que trascienda la polarización entre lo individual y lo social. Como sostiene el autor: "la tarea de un enfoque sociocultural consiste en explicar y exponer las relaciones entre la acción humana y los contextos culturales, institucionales e históricos en los que esta acción tiene lugar" (Wertsch, 1999: 48). En este sentido es que se fundamenta el estudio de consignas entendidas como parte fundamental de todo contexto social institucional formativo y, en particular, como instancia de mediación de las (inter)acciones que allí se producen.

Asimismo, cabe destacar, cuando en este marco se sostiene el concepto de acción siempre se lo entiende en su carácter de "acción culturalmente mediada" en la medida en que no es posible pensar una acción humana que no lo sea[63], aunque más no sea por algún mínimo gesto o signo verbal –que, por supuesto, siempre tienen un origen interpersonal (Voloshinov, 1926; 1929) –. Esto es fundamental para comprender esta perspectiva teórica, puesto que si toda acción humana es una acción mediada por algún tipo de herramienta sociocultural, las fronteras estrictas entre lo que podría denominarse "sujeto individual" y la cultura se desdibujan. Al mismo tiempo –y lo que es más importante en relación con nuestra investigación– es en y por el mismo concepto de acción mediada que se le otorga un lugar primordial a los procesos de enseñanza y específicamente al trabajo de andamiaje (Bruner, 1986, 1997) que puede realizar el docente a los fines de favorecer el desarrollo de determinada capacidad en los estudiantes; andamiaje dentro del cual –aunque no exclusivamente– hallamos siempre por lo menos una consigna como denominador común y patrón de organización.

Como puede advertirse, el centrarse en el carácter mediado de las acciones humanas implica un cambio de perspectiva en el análisis de los procesos de desarrollo y aprendizaje en la medida en que se corre el foco de atención desde las "competencias" entendidas individualmente hacia las herramientas que favorecen o no el surgimiento de determinadas competencias. Esto es así puesto que, como vimos en relación con el planteo vygotskiano

[63] "El acto voluntario es entendido no como un acto espiritual primario y tampoco como un simple hábito, sino como una acción de estructura mediatizada que se apoya en medios verbales –y se entiende por éstos no solo el lenguaje externo, como medio de comunicación, sino también el lenguaje interior, regulador de la conducta–. Todo lo dicho es una solución completamente nueva de uno de los más complejos problemas de la psicología; nos permite abordar el acto voluntario (y el intelectual) desde posiciones materialistas, como un proceso de origen social, mediatizado en su estructura, en el cual el papel del medio lo cumple ante todo el lenguaje verbal del hombre" (Luria, 1984 [1979]:125)

–del cual Wertsch (1999) se reconoce heredero–, aquí se sostiene una interacción dialéctica entre biología y cultura, entre aptitudes individuales y circunstancias sociales, entre desarrollo y aprendizaje. Es por ello que no hay adquisición de conocimientos posible sin la intervención de un "otro", y por "otro" se entiende tanto adulto, docente, par, como herramienta cultural. Es decir, para la propuesta del Interaccionismo Social, es impensable la idea de una mente que se desarrolle en soledad sin la intervención de la cultura, sus medios y agentes. Del mismo modo, desde aquí no cabe pensar demasiado en la idea de "inteligencias", "competencias" o "habilidades" en abstracto para realizar determinadas acciones. En otras palabras: lo que se desataca es la viabilidad de determinada herramienta para llevar a cabo una acción, y de ahí la importancia que en la Tesis le atribuimos a las consignas en la organización de las interacciones escolares (*Cfr*. Cap. 6, *Segunda parte*).

Obsérvese que en una orientación similar es posible situar el planteo de la Psicología Cultural de Bruner (1969, 1986, 1990) –la que también se reconoce deudora de la teoría vygotskiana–, cuando plantea el rol decisivo que tienen las herramientas culturales sobre el desarrollo biológico a partir de la metáfora de la "prótesis":

> Las limitaciones de origen biológico que operan sobre el funcionamiento humano son también retos para la invención cultural. Las herramientas de cualquier cultura pueden describirse como un conjunto de prótesis mediante las cuales los seres humanos pueden superar, e incluso redefinir, los "límites naturales" del funcionamiento humano. Las herramientas humanas son precisamente de este género, tanto las tangibles como las inmateriales (2009 [1990]: 39).

Naturalmente, lo antedicho no niega en modo alguno la idea de que pueda haber diferencias importantes entre individuos o entre grupos de individuos en cuanto a las habilidades que poseen para usar ciertas herramientas culturales –razón por la cual en la Tesis incluimos al año de escolaridad y al tipo de institución como variables de cruce en nuestro análisis de datos (*Cfr*. Cap. 4)–; pero sugiere que, en vez de llegar a la conclusión de que tales diferencias reflejan atributos inherentes a los individuos más allá de cualquier contexto de acción mediada, la clave radica en la experiencia particular de estos agentes con un conjunto específico de herramientas culturales:

> La tensión irreductible existente entre la herramienta cultural y el agente que define a la acción mediada significa que cuando se considera cómo mejorar o cambiar un

> curso de desarrollo, la clave puede estar en cambiar la herramienta cultural en vez de mejorar las habilidades para utilizar esa herramienta (1999: 69).

En este sentido, se puede enfatizar la importancia que revisten las consignas en tanto herramientas culturales que, dependiendo del tipo de configuración que presenten y, por tanto, de andamiaje que involucren, pueden operar de distintas maneras sobre la cognición de los agentes/estudiantes– y, en particular, sobre sus acciones en el contexto de las interacciones formativas.

En síntesis y para finalizar con esta primera sección del capítulo, a partir del recorrido por las principales categorías y núcleos conceptuales de la perspectiva interaccionista social, y en virtud de las apreciaciones realizadas en relación con la manera en que ello supone una primera aproximación a las consignas como objeto teórico, podemos concluir con que el primer gran eje de conceptualización en el marco de la Tesis atañe fundamentalmente a su carácter de herramientas culturales de mediación.

Según vimos en las páginas precedentes, el desarrollo ontogenético se concibe en términos culturalmente mediados –por lo cual cuando decimos "desarrollo" necesariamente lo vinculamos dialécticamente con la enseñanza/aprendizaje– y una de las principales herramientas de mediación es el lenguaje verbal –entendido como actividad sociodiscursiva–. Así, teniendo en cuenta este marco conceptual general y dado que observamos que las consignas son enunciados verbales omnipresentes en toda interacción formativa, se fundamenta no solo la relevancia de nuestro objeto de investigación para intentar comprender las acciones verbales de los estudiantes (*Cfr*. 6.3) sino también su consideración en términos de herramienta cultural nuclear en el contexto de las actividades de enseñanza institucionalizadas.

De esta forma, luego de una primera instancia de indagación teórica, queda en evidencia que la conceptualización preliminar de las consignas a la que arribamos se sitúa en coherencia con –y, al mismo tiempo, sustentada por– los supuestos epistemológicos desde los cuales partimos en relación con la definición de lo humano, el desarrollo psicogenético y el rol del lenguaje en dicho proceso.

A continuación, y a partir de esta base conceptual, nos detendremos en la caracterización del modo en que desde la lectura interaccionista social es posible concebir específicamente

el proceso del desarrollo de la escritura –entendido como proceso de construcción psico-social y necesariamente interactivo– a los fines de problematizar, más particularmente, el lugar preciso que se puede atribuir a las consignas en el contexto de este proceso.

2.2.3. La escritura en el proceso de desarrollo y el proceso de desarrollo de la escritura

En el marco de la teoría integral sobre el desarrollo formulada por Vygotski (1932, 1934) es posible encontrar una serie de teorizaciones específicas relativas al dominio de la escritura, tanto en relación con su valor como herramienta para la ontogénesis como en relación con el proceso de construcción que tal dominio en sí mismo involucra. Por otra parte, en el contexto de las formulaciones del Interaccionismo Sociodiscursivo –marco teórico centrado específicamente en el funcionamiento de las capacidades discursivas de los hablantes, sustentado en los presupuestos teóricos vygotskianos (Bronckart, 2004)– se destacan las teorizaciones postuladas por Schneuwly (2008, 1998, 1988), cuyo objetivo consiste precisamente en situar y describir el proceso de adquisición de la escritura en los contextos de enseñanza/aprendizaje escolar.

Antes de ingresar específicamente en el desarrollo propuesto para la sección, conviene realizar una aclaración orientada a fundamentar nuestras elecciones teóricas y recorte bibliográfico. Aunque la bibliografía acerca de la adquisición de la escritura es sumamente prolífica y supone distintos marcos teóricos de abordaje –por lo que lejos está de agotarse en las perspectivas mencionadas–, optamos por centrarnos, en lo que sigue, de manera exclusiva en las formulaciones de Vygotski y de Schneuwly en la medida en que nos permiten organizar un marco conceptual coherente con los principios generales sobre la ontogénesis delimitados en 2.2.2 y que, como ya dijimos, operan como plataforma epistemológica de nuestra Tesis. Asimismo, esta elección también se justifica en tanto la manera en que desde las lecturas interaccionistas se concibe la adquisición y enseñanza de la escritura implica una consideración de base sobre el objeto escritura que se halla en íntima consonancia con la conceptualización a la que arribamos en el capitulo precedente (*Cfr*. 1.3.3). Si bien allí mencionamos algunos de los supuestos que orientan ambas perspectivas, en esta oportunidad los retomaremos y proyectaremos en virtud de otro eje: no nos centraremos ya en la definición del objeto escritura –puesto que ya ha sido tratado

ampliamente– sino en las implicaciones que esa definición tiene en relación con el desarrollo psicológico en general y con el de la escritura en particular, en la medida en que a partir de ello hallaremos sustento para continuar con la conceptualización de las consignas.

En definitiva, la presente sección se propone articular las teorizaciones en torno de la escritura y del desarrollo ontogenético llevadas a cabo en el capítulo y sección precedentes, con el fin de completar la delimitación del marco de presupuestos teóricos a partir de los cuales conceptualizamos las consignas en la Tesis, y en virtud de los que podemos abordar específicamente los problemas de investigación que nos hemos formulado.

Según Vygotski (1932), en la historia de la piscología y la pedagogía (a principios del siglo XX, contexto en el que escribe) se ha prestado demasiada atención a la escritura en tanto habilidad motora y se ha dejado de lado a la cuestión del lenguaje escrito en sí, entendido como un sistema de símbolos y signos precisos cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño: "se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la lectura y la escritura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal" (2006 [1932]: 159). Así, como punto de partida para situar el objeto escritura desde el marco de la teoría vygotskiana, puede señalarse que el atributo principal a partir del cual se lo caracteriza es el de su especificidad inherente en tanto que modo de lenguaje. Esto es, como adelantamos en el capítulo anterior, desde el Interaccionismo Social se concibe la escritura en términos de modalidad particular de simbolización cultural diferenciada del habla. Esta caracterización de la escritura aquí resulta relevante no solo porque se aleja de la concepción que la entiende como código o como tecnología de notación discutida en el Capítulo 1, sino también por tratarse de una caracterización que luego permite explicar su valor decisivo en el desarrollo.

De este modo, se plantea que la escritura constituye un objeto específico y distintivo en relación con el habla dado que supone, en principio, un simbolismo de segundo grado y, al mismo tiempo, involucra una cierta "descontextualización" y "propensión al monólogo"[64]

[64] Utilizamos las comillas en la formulación de "descontextualización" y "propensión al monólogo" para manifestar nuestra reserva en relación con su empleo puesto que asumimos que estas categorías en modo alguno pueden ser entendidas en términos absolutos para caracterizar la praxis escrituraria. Esto es, si partimos de una consideración del lenguaje como actividad social inherentemente dialógica, no es posible sostener que se habilite un dominio –el de la escritura– en el que no haya contextualización alguna o que no

en virtud de la ausencia física y distancia respecto del interlocutor. Esto suscitaría, en el dominio de la escritura en comparación con el de la oralidad, la necesidad de recrear los parámetros de la situación de acción verbal y, por tanto, involucraría una motivación más indirecta o mediada en su producción. En palabras de Vygotski:

> El habla escrita es una función verbal muy especial que se distingue del habla oral no menos que el habla interna se distingue de la externa, tanto por su estructura como por su modo de funcionamiento. El habla escrita, como muestra la investigación, exige para su más mínimo desarrollo un alto grado de abstracción (Vygotski, 2007 [1934]: 339).[65]

La escritura adquiere un estatuto diferencial no solo en tanto que objeto teórico sino también –como consecuencia– en relación con el proceso de desarrollo que involucra: se parte del reconocimiento de que su construcción no reproduce en modo alguno la historia de la palabra hablada. Esto es así en tanto el dominio del discurso escrito, por un lado, no supone la simple traducción del discurso oral ni involucra simplemente la asimilación de una serie de técnicas o destrezas motrices:

> Si este fuera el caso, deberíamos esperar que junto con la asimilación del mecanismo de la escritura el habla escrita pasaría ser tan rica y desarrollada como el

---

se plantee un "otro" en tanto que interlocutor y en tanto que horizonte social, explícito o implícito, al que la palabra se oriente, ya sea de forma consciente o no consciente por parte del locutor. Por consiguiente, la "descontextualización" y la "propensión al monólogo" devienen atributos que solo pueden ser asociados a la escritura en el contexto de su comparación con el dominio de la oralidad (y sin olvidar, como explicitamos en el capítulo anterior, la mediación genérica): son categorías que únicamente pueden ser sostenidas en este sentido acotado –y consideramos que así lo entendió Vygotski en los planteos que aquí retomamos–.

[65] Dado que las citas de Vygotski son traducciones del ruso, es preciso retomar brevemente una aclaración del traductor de la obra de referencia ("Pensamiento y habla", ed. Colihue, 2007; trad. por Alejandro Ariel González), particularmente, en lo que concierne a los sintagmas "habla escrita" y "habla oral". Esto es así puesto que *a priori* se trata de formulaciones que podrían resultar conceptualmente problemáticas ("habla oral" pareciera ser una tautología y "habla escrita" una suerte de oxímoron) y, al mismo tiempo, dado que son conceptos que en el cuerpo de la Tesis optamos por formular –justamente, para evitar los problemas mencionados– en términos de "discurso oral/hablado" y "discurso escrito" o bien, como dominio/desarrollo del "lenguaje oral/hablado" y dominio/desarrollo del "lenguaje escrito". González (2007) plantea que traduce "*riech*" por "habla" (tanto en las citas a las que aquí hacemos referencia como en mismo título de la obra: "Pensamiento y habla") puesto que según su criterio, atendiendo a las nueve acepciones que se inscriben en el diccionario, tal palabra "hace referencia al uso del lenguaje, a su empleo por parte de las personas, a su actualización y realización intersubjetivas, es decir, comporta la dimensión pragmática del lenguaje; por eso puede significar igualmente habla, discurso o conversación. Designa el proceso de la actividad verbal o discursiva más que su resultado" (2007: CXLV). En este sentido, obsérvese que el título de la emblemática obra de Vygotski a la que hacemos referencia ha sido traducido tanto como "Pensamiento y habla", "Pensamiento y palabra", o "Pensamiento y lenguaje".

> habla oral y se pareciera a esta igual que una traducción al original. Pero tampoco esto es lo que ocurre en el desarrollo del habla escrita (ibíd.).

Por otro lado, es evidente que desarrollar la habilidad de realizar discursos escritos es en buena medida producto de una instrucción y de un proceso deliberado de enseñanza, mientras que el desarrollo del habla no lo es: si bien es necesario que exista interacción social para que se suscite el desarrollo del lenguaje oral, tales interacciones no se organizan según un plan de instrucción como suele suceder con el desarrollo de la escritura[66].

Sin embargo, lo antedicho no pretende implicar en lo absoluto que ambos modos de simbolizar no se entrecrucen o relacionen en el proceso de desarrollo. Antes bien, sostiene el autor, la escritura, por los atributos que posee en tanto que objeto de conocimiento que delineamos *supra*, supone un auténtico punto de inflexión en el desarrollo del niño que hace que su habla se reestructure y, por tanto, que se modifiquen cualitativamente todas las funciones psicológicas superiores:

> Algunas investigaciones han demostrado que este proceso [el de aprender a escribir] activa una fase de desarrollo de los procesos psicointelectivos enteramente nueva y muy compleja, y que la aparición de dichos procesos entraña un cambio radical de las características generales psicointelectivas del niño (Vygotski, 1986 [1934]: 38).

Es decir, al presentar una relación con la situación vivencial inmediata mucho más mediada en comparación con la relación que establece el habla y al consistir, en principio, en un simbolismo de segundo grado –en tanto que supone un análisis del habla mediante otro sistema de representación–, el desarrollo de la escritura habilita una reestructuración de las actividades cognitivas del sujeto puesto que le demanda un mayor nivel de planificación, de anticipación, de voluntad y, por tanto, de toma de conciencia.

De esta manera, desde aquí se formula la tesis central de que el desarrollo y aprendizaje de la escritura –en buena medida, según el autor, parangonable al aprendizaje escolar de la gramática, del álgebra y de los conceptos científicos– constituye una nueva función psíquica superior y, en consecuencia, supone un punto de inflexión en el desarrollo global

[66] "A diferencia de lo que ocurre con la enseñanza del lenguaje hablado, en el que los niños avanzan espontáneamente, el lenguaje escrito se basa en una instrucción artificial. Este entrenamiento requiere una gran atención y un enorme esfuerzo tanto por parte del maestro como por la del alumno" (Vygotski, 2006 [1932]: 160)

del sujeto en tanto "[lo] obliga a actuar más intelectualmente" (Vygotski, 2007 [1934]: 344). Es en este sentido que puede afirmarse que el desarrollo de la escritura tiene su repercusión también en el de la oralidad.

Pues bien, situada la escritura en el contexto global del desarrollo ontogenético y fundamentada su relevancia en tal contexto, resta que especifiquemos de qué modo se concibe, particularmente, el proceso de construcción y desarrollo del dominio de la escritura para este punto de vista teórico: proceso en el que se reconoce la articulación e interrelación entre una primera instancia de alfabetización "emergente"[67] o no dirigida ni específicamente regulada intencionalmente por el entorno (que Vygotski denomina "la prehistoria" del desarrollo del lenguaje escrito) y la alfabetización institucional-escolar específicamente organizada y orientada por tal objetivo. Como puede verse, una vez más, estamos ante una perspectiva que sostiene la necesaria interrelación entre desarrollo y enseñanza/aprendizaje o entre factores individuales/internos y sociales/externos para explicar el surgimiento y constitución del conocimiento y accionar humano.

Así, lo primero que es necesario subrayar es que, para el Interaccionismo Social, una de las características básicas del desarrollo de la escritura es que, como el desarrollo de cualquier conocimiento o habilidad, lejos de entenderse en términos lineales, se concibe como proceso complejo y en permanente reestructuración: "en los niños, la historia evolutiva del lenguaje escrito está llena de discontinuidades" (Vygotski, 2006 [1932]: 161).

Esto es así puesto que el rasgo que define su desarrollo reside en que primero se constituye como un simbolismo de primer orden –en tanto que función meramente ostensiva e indicativa de los objetos del medio– que luego se transforma en uno de segundo orden –en tanto que opera como representación del lenguaje hablado–:

> En un primer momento del desarrollo, los signos escritos son para el niño signos de primer orden que designan directamente a objetos o acciones; el niño, por su parte, debe alcanzar un simbolismo de segundo orden, que abarca la creación de los signos escritos para los símbolos hablados de las palabras. Para ello, el niño deberá hacer un descubrimiento básico, a saber: que uno no solo puede dibujar objetos, sino también palabras (Vygotski, 2006 [1932]: 173).

[67] *Cfr*. Braslavsky (2010).

Es en tal contexto que se consideran determinadas actividades infantiles en términos de instancias preparatorias necesarias para que pueda suscitarse este proceso de desarrollo –el cual, por lo general (en los entornos familiares alfabetizados), se presenta de modo relativamente espontáneo, sin necesidad de instrucción específicamente escolar–. Así, se formula que la actividad gestual deviene el primer signo visual que contiene en sí a la futura escritura del niño en la medida en que los gestos son pensados en términos de "escritura en el aire". Por otra parte, los dibujos y algunos juegos que realizan los niños (sobre todo los que involucran objetos con "roles" y, por tanto, funciones sustitutivas) pueden operar como suplementos de la representación gesticular, por lo que, según Vygotski, también están vinculados a la prehistoria de la escritura.

Ahora bien, según las investigaciones experimentales realizadas en este contexto, el gesto, el dibujo y el juego operan paulatinamente como un simbolismo de segundo orden puesto que hay un momento en el desarrollo en que comienzan a desinar auténticos nombres y, por lo tanto, influyen considerablemente en el desarrollo de la escritura y la instancia de reestructuración que conlleva. Es en este momento cuando, sostiene Vygotski, comienzan a emerger las primeras manifestaciones relativamente convencionales de lectura y escritura en los niños y cuando, precisamente, la instrucción escolar debería intervenir para dotarlas de significación, necesidad y propósitos –como ya tienen espontáneamente las manifestaciones simbólicas de los gestos, el dibujo y los juegos–[68]. En este sentido es que se plantea la necesidad de que la enseñanza de la escritura sea incorporada en una edad más temprana para los niños, esto es, en edad preescolar, a los fines de que, mediante el andamiaje docente específico, se vinculen de manera adecuada los principios simbólicos ya conocidos naturalmente por los niños con las convenciones del lenguaje escrito propiamente dicho.[69]

Finalmente, desde esta perspectiva, el proceso discontinuo de adquisición de la escritura involucraría un tercer y último cambio cualitativo decisivo que implica una función

[68] "La enseñanza debería estar organizada de modo que la lectura y la escritura fueran necesarias para algo (…) la lectura y la escritura deben ser algo que el niño necesite; deberían despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea básica e importante para la vida. Solo entonces podemos estar seguros de que no se desarrollará como una habilidad que se ejecutará con las manos y los dedos, sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja" (Vygotski, 2006 [1932]: 177).

[69] "el secreto de la enseñanza del lenguaje escrito es la preparación y organización adecuada de esta transición natural. Una vez realizada, el niño domina el principio del lenguaje escrito y tan solo le resta perfeccionar este método" (Vygotski, 2006 [1932]: 173).

superior. Esto es, posteriormente, la escritura entendida como simbolismo de segundo orden debe reestructurarse en un nuevo simbolismo de primer orden a partir del cual, de modo específico, se semiotiza y organiza "el mundo" sin la intermediación del habla, es decir, se comienza a percibir la escritura como orden simbólico autónomo –no secundario– en la producción de sentido:

> Esta forma superior [del desarrollo del lenguaje escrito] incluye una inversión del lenguaje escrito desde el simbolismo de segundo orden al simbolismo de primer orden. Como símbolos de segundo orden, los símbolos escritos funcionan en tanto que designaciones de los símbolos verbales. La comprensión del lenguaje escrito se realiza primero con la mediación del hablado, pero paulatinamente este camino se va abreviando hasta que el lenguaje hablado acaba por desaparecer como vínculo intermedio (Vygotski, 2006 [1932]: 174).

Pues bien, aunque este último estadio superior en el desarrollo de la escritura no es específicamente estudiado por Vygotski –simplemente lo menciona como una etapa ulterior que no necesariamente y bajo cualquier circunstancia se produce–, es necesario que lo tengamos en consideración en la medida en que involucra, en efecto, el desarrollo de capacidades escriturarias en un nivel de mayor complejidad en tanto que posibilidad específica de organizar y comprender discursos escritos. Es decir, se trata de un modo de vinculación con la escritura más complejo puesto que implica la posibilidad de pensarla, justamente, como un dominio u orden específico de simbolización y de organización discursiva con reglas particulares que lo diferencian del dominio oral (sobre cuya estructuración, no obstante, tiene incidencia una vez adquirido).

Como puede inferirse, esta nueva instancia de reestructuración de la escritura consiste en un momento del desarrollo que necesariamente requiere –en mayor medida que las instancias o fases previas– de la mediación de las intervenciones formativas escolares y, en consecuencia, debemos examinarla en tanto que nos permite fundamentar el rol e importancia de las consignas para el desarrollo de la escritura. Asimismo, cabe subrayar, al estar más estrechamente vinculada con las herramientas de mediación y las intervenciones formativas institucionales, esta etapa dentro del desarrollo de la escritura se halla, potencialmente, más susceptible a las posibles variaciones y diferenciaciones culturales. Es decir, como hemos visto, si bien desde este marco teórico no hay etapa de la ontogénesis que no se encuentre culturalmente mediada, es evidente que si nos centramos en instancias

superiores del desarrollo –como la producción y comprensión de discursos escritos– que dependen directamente de las intervenciones formativas y las herramientas culturales orientadas a tales fines, la variación y el cambio conforme el contexto institucional y el tipo de herramientas que allí se provea es, en principio, más esperable.

La propuesta de investigación de Schneuwly (2008, 2003, 1988) –referente del Interaccionismo Sociodiscursivo– se orienta en este sentido, por lo que a continuación sintetizaremos sus principales aportes relativos al desarrollo superior de la escritura que operan como sustento de nuestra investigación y, en particular, de la definición del objeto consigna.

Para comenzar, es preciso destacar que Schneuwly (2008, 1998, 1988) retoma explícitamente las teorizaciones de Vygotski en relación con la escritura, cuya tesis central es, como especificamos *supra*, que su constitución es de una importancia capital para el desarrollo ontogenético porque le permite al sujeto establecer una compleja reorganización del lenguaje y, por tanto, acceder a un mayor grado de abstracción y conciencia reflexiva respecto de su situación de acción (verbal y no verbal) y de las operaciones psicológicas que realiza.

Ahora bien, aunque en lo que concierne al modo en que se suscita el desarrollo de la escritura propiamente dicha Vygotski solo se centra en la explicitación de "su prehistoria" –en los estadios preliminares a su adquisición–, para Schneuwly ello implica que es posible delimitar, en efecto, una "historia" de su conformación en tanto que función psíquica compleja. Desde aquí, propone como objetivo de investigación explicitar de qué manera se conforman las capacidades escriturarias de los estudiantes con el foco puesto en las herramientas mediadoras que intervienen y cumplen un rol decisivo en su proceso de adquisición.

En términos generales, Schneuwly sostiene que el lenguaje escrito –en tanto que objeto inherentemente cultural– involucra un complejo proceso de desarrollo posibilitado por las interacciones formativas, mayormente escolares, y las herramientas culturales de mediación que allí tienen lugar. Las actividades de enseñanza/aprendizaje, en concreto, habilitan el desarrollo paulatino de sucesivos niveles de funcionamiento discursivo dentro del dominio de la escritura, cada uno de los cuales involucra la realización de distintas operaciones

psicológicas –cuyas huellas son reconocibles y analizables en los textos producidos por los estudiantes–.

Ahora bien, ya en términos más específicos, a los fines de explicitar el proceso de desarrollo de la escritura, el eje de la propuesta de Schneuwly reside en "proyectar" la función que Vygotski le atribuye al lenguaje en tanto que herramienta de mediación de las actividades psicológicas superiores[70], hacia el lenguaje como herramienta de mediación de las actividades verbales en particular:

> Vygotski a montré comment le langage acquiert à un certain moment une fonction particulière, a savoir, celle de contrôle du propre comportement, notamment dans des situations de résolutions de problèmes complexes (…). Il n'y a pas de raison pour que cette fonction langagière ne s'applique pas aussi au comportement particulier qu'est l'activité langagière. Le langage se dédouble en quelque sorte et devient son propre objet (Schneuwly, 2008: 112).

Es decir, en este marco se formula como tesis central que el lenguaje y sus productos son también herramientas de mediación de las actividades específicamente verbales y, en cuanto tales, se constituyen también como principal fuente de regulación de la praxis verbal escrituraria. Así, se sostiene que uno de los principales factores que intervienen en el desarrollo y dominio superior del lenguaje escrito en los estudiantes es –junto con otras herramientas técnicas– la mediación semiótica, cuyo origen es siempre interpersonal o interpsíquico:

> Notre thèse consiste à dire que les pratiques d'écriture –un terme que nous utilisons pour désigner les nombreuses manières selon lesquels le langage est produit sous forme écrite– outre d'être rendues possibles par des moyens techniques spécifiques, sont nécessairement médiatisées par des systèmes sémiotiques spécialisées, appartenant ou non au langage, qui matérialisent ces pratiques et leur donnent par ce fait une forme spécifique (ibid.: 118).

A partir de este planteo se pone de relieve la necesidad de indagar, en los contextos formativos, las distintas inflexiones en que se organiza tal sistema de mediaciones semióticas a los fines de comprender el complejo proceso de adquisición y prácticas de escritura, y es ello lo que sustenta nuestros objetivos de investigación y, en particular, nuestra atención puesta en el objeto consigna.

[70] *Cfr*. 2.2.2.

En este marco, Schneuwly identifica y propone cinco tipos de herramientas, que se pueden clasificar en dos grandes conjuntos: herramientas técnicas y semióticas. Sintetizamos brevemente en qué consiste cada tipo a los fines de especificar cuál sería, en este contexto de interpretación, el lugar de las consignas.

Por un lado, se encuentran las herramientas técnicas, esto es, los medios "específicamente" materiales necesarios para llevar a cabo cualquier actividad de escritura[71] en tanto que tecnología particular de simbolización. Nos referimos, por ejemplo, al soporte físico, los útiles de notación, el tipo de letra, la tecnología de distribución y circulación, por nombrar los más significativos y los que han atravesado más cambios en el desarrollo filogenético de la escritura. Si bien Schneuwly no se centra en este tipo de herramienta, advierte que habilita un área de investigación interesante puesto que los cambios históricos que atraviesan suponen transformaciones decisivas en el desarrollo psicológico de quien aprende a escribir y en los tipos de intervención formativa que se llevan a cabo para tales fines.

El eje de su interés está, como puede advertirse, en la descripción de las herramientas de mediación específicamente semióticas, a las cuales, a su vez, subclasifica en herramientas secundarias y constitutivas.

Dentro de las primeras, por un lado, se puede mencionar como relevante el denominado "material escrito" en sí mismo. Esto es, tanto los borradores como las anotaciones periféricas o las correcciones que circulan en torno de la lectura o escritura de un texto –en general en contextos de enseñanza/aprendizaje escolar–, funcionan como herramientas semióticas de mediación que, al regular las prácticas, permiten habilitar una "zona de desarrollo potencial" (Vygotski, 1932) y, en consecuencia, orientan el desarrollo de las capacidades escriturarias de los estudiantes.[72]

Por otro lado, y en estrecha relación, también como parte de las herramientas que Schneuwly clasifica como secundarias, interesa destacar a los denominados "discursos sobre la escritura" en la medida en que involucran particularmente nuestra área de interés en la Tesis y, en concreto, permiten situar las consignas como parte de las teorizaciones en

[71] Como puede inferirse por el desarrollo del capítulo precedente (en particular, por 1. 3), aquí hacemos referencia tanto a la actividad de escribir como la de leer, en toda su potencial heterogeneidad, en la medida en que ambas forman parte de aquello que denominamos "macro dominio de la escritura".

[72] *Cfr*. Tapia (2015); Tapia y Riestra (2014).

torno del proceso de desarrollo de la escritura. Estos discursos son definidos como un conjunto heterogéneo de prácticas verbales (tanto escritas como orales) que versan en cierta forma sobre distintos aspectos que constituyen el objeto escritura y, desde allí, son capaces de generar representaciones sociales que median su proceso de adquisición: "les discours et les représentations concernant l'écrit influencent fortement les pratiques d'écriture elles-mêmes" (Schneuwly, 2008: 120). Producidos y difundidos en diversos contextos, pero fundamentalmente en el marco de las interacciones escolares, una de las funciones distintivas de estos discursos –aunque no siempre sea su objetivo explícito– es la de crear un metalenguaje o vocabulario específico que habilita no solo un modo de referirse a la praxis escrituraria por parte de quien la está aprendiendo, sino también –y como parte de un mismo movimiento complejo– un modo de pensarla y de pensarse uno mismo en tanto que sujeto que lee y escribe. En este sentido, el valor de esta herramienta para el desarrollo de la escritura como función psicológica reside en que, al nombrarla, permite objetivarla y, así, establecer una distancia necesaria para la toma de conciencia sobre el objeto y su proceso de producción:

> Le processus de production de textes écris est médiatisé par les paroles d'autres personnes ou de soi-même dans nombreuses situations d'apprentissage et d'interaction. Il devient en tant que tel objet de l'attention et de discours. On pourrait parler ici de la fonction métalinguistique du langage (Schneuwly, 1988 : 59).

Como puede inferirse, aunque Schneuwly no ejemplifica ni detalla cuáles serían los posibles discursos que específicamente constituyen este conjunto heterogéneo de herramientas mediadoras, por las características que le atribuye es posible situar aquí al objeto consigna. En particular, nos referimos a la consigna en los casos en que ésta se orienta –explícita o implícitamente– a la realización de algún tipo de actividad relativa al dominio de la escritura –lo que, como luego veremos, es lo más frecuente en las mediaciones formativas escolares (*Cfr*. 4.3)–. En este sentido, si se parte de este marco conceptual, no solo que se fundamenta el ámbito de injerencia de las consignas en el desarrollo de la escritura en particular sino que además, y al mismo tiempo, nos habilita para centrar nuestra atención –entre otras características– en las operaciones de semiotización que las consignas instituyen en carácter de representaciones sociales (*Cfr*.

3.2) así como en el valor que puede tener la formulación de operaciones metalingüísticas o metadiscursivas para el aprendizaje de la escritura (*Cfr*. 3.3). Volveremos sobre ambas cuestiones en el próximo capítulo.

Ahora bien, si continuamos con la clasificación de herramientas mediadoras de la escritura propuesta por Schneuwly, resta mencionar las que, según su criterio, son las herramientas semióticas "constitutivas" y entre las que propone, por un lado, a los "sistemas de escritura" y, por otro, a los "géneros discursivos".

En cuanto al primero, si bien reconocemos la importancia de comprender la lógica interna, modo de organización y funcionamiento de un determinado sistema de escritura para los procesos de adquisición, consideramos que su ámbito de relevancia está mucho más ligado a la alfabetización primaria y, por consiguiente, no nos detendremos allí en tanto excede la zona de anclaje de la Tesis –en la medida en que indagamos consignas de escritura en el contexto de la Escuela Media, y no las que organizan la alfabetización en el nivel inicial o la escolaridad primaria–. Por lo contrario, el segundo tipo que Schneuwly menciona como parte de este último grupo de herramientas semióticas constitutivas –los géneros discursivos–, sí merece nuestra atención dado que no solo es central para concluir con la delimitación del planteo del Interaccionismo Sociodiscursivo respecto de la adquisición de la escritura[73], sino también, por otro lado, puesto que involucra el proceso de adquisición de las competencias escriturarias más complejas o alfabetización discursiva, lo que efectivamente constituye la zona de anclaje de nuestra investigación.

Schneuwly, en efecto, centra su atención en los géneros discursivos y, en particular, en los géneros discursivos secundarios, puesto que los concibe como herramientas de mediación decisivos para la conformación de la escritura en tanto que función psíquica compleja. Esto es, teniendo en cuenta la definición inicial del concepto de género propuesta por Bajtín (1953) y en virtud de la apropiación que realiza Bronckart (2004) en el marco del Interaccionismo Sociodiscursivo respecto del valor del género como parámetro fundante de toda situación de producción discursiva, Schneuwly establece una analogía entre la estructura de la actividad mediada (Leontiev, 1959; Wertsch, 1999) y las restricciones que

[73] El género constituye un núcleo de interés fundamental para el Interaccionismo Sociodiscursivo, tanto para la formulación de sus presupuestos epistemológicos fundacionales (Bronckart, 2004; 2007) como para sus investigaciones específicas en didáctica de la lengua. *Cfr*. Dolz. y Schneuwly (1997); Schneuwly (2003); Dolz (2010).

los géneros imponen a quien emprende una actividad verbal. Así, dado que la elección de un género discursivo siempre demanda, en mayor o menor medida, una puesta en vinculación entre objetivo retórico e instrumentos lingüísticos necesarios para cumplimentar tal objetivo, los géneros devienen herramientas de mediación en la organización de toda acción verbal y, más particularmente, en la organización de una acción verbal dentro del dominio de la escritura en la medida en que, por sus características particulares en comparación con el habla, propicia una distancia necesaria para la reflexión consciente (*Cfr*. Vygotski, 1932).

Por otra parte, otro aspecto central en relación con el valor de los géneros como herramientas de mediación desarrollado por esta teoría tiene que ver con las características lingüístico-discursivas específicas de los géneros secundarios. Según Schneuwly (2008; 1998; 1988), los géneros secundarios –tal como fueran definidos por Bajtín (1953) –, más allá de las particularidades de cada caso, siempre presentan un subconjunto de unidades lingüísticas que funcionan como herramientas psicológicas para desarrollar la capacidad de leer y escribir en términos de función psíquica específica. Se trata de unidades con valor inherentemente intralingüístico e intradiscursivo que, en cuanto tales, aportan un nuevo modo de control de la actividad lingüística escrita: elementos de conexión, puntuación, cohesión y de modalización. Es decir, a medida que el estudiante se apropia de estas unidades –conforme su vinculación con géneros secundarios en los procesos de enseñanza– se genera una toma de conciencia mayor del lenguaje escrito dado que operan estableciendo explícitamente relaciones al interior del texto –lo que permite objetivarlo– y, al mismo tiempo, se genera una mayor toma de conciencia respecto de las condiciones de producción verbal al explicitar y marcar las relaciones entre el decir y lo dicho.

Así, de la misma manera en que los conceptos científicos reorganizan cualitativamente los conceptos primarios y espontáneos y la relación que con ellos entabla quien los adquiere (Vygotski, 1934), los géneros secundarios y, en particular, este tipo de unidades lingüísticas que los conforman, permiten reorganizar la relación entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, esto es, la relación entre sujeto y escritura. Por consiguiente, si se tiene en cuenta lo expuesto y a partir de la consideración de que los géneros secundarios, en la mayoría de los casos, son introducidos y tratados en instancias de enseñanza formal –puesto que no suelen surgir espontáneamente en las interacciones cotidianas–, se desprende

la importancia decisiva que tienen las mediaciones formativas escolares en el desarrollo complejo de la escritura y se fundamenta el abordaje de las consignas como objeto específico de indagación en este contexto: las consignas –como establecimos en 1.2 y ampliaremos en 2.3.3– no solo se constituyen ellas mismas como géneros secundarios sino que, al mismo tiempo, en tanto que herramientas semióticas de mediación, suelen organizar y mediar la escritura de este tipo de géneros.

En este sentido, Schneuwly formula como conclusión global luego de sus trabajos de experimentación (1988) que, aunque es posible describir el proceso de interiorización de la escritura como un pasaje gradual por distintos niveles de funcionamiento o estadios que implican sucesivos cambios cualitativos tendientes a la progresiva autonomización y control de la acción verbal escrita, ello no es en modo alguno un esquema universal en relación con la edad biológica. Esto es así puesto que, como intentamos explicar a lo largo de esta sección del capítulo, hay otros parámetros en juego dentro del proceso: para el Interaccionismo Social e Interaccionismo Sociodiscursivo el desarrollo siempre involucra una instancia de interacción que funciona como intervención explícita y mediadora de este proceso. Es decir, no hay desarrollo autónomo o independiente de las mediaciones formativas del entono, así como tampoco hay una mera intervención que pueda operar si no hay ninguna base de desarrollo psicológico.

De esta manera, podemos extraer como consecuencia que para esta perspectiva teórica no solo hallamos el "nivel" de desarrollo como variable fundamental a considerar dentro de los procesos de escritura –y en los productos de este proceso (porque aquí se plantea que todo proceso psicológico deja sus huellas en el producto lingüístico)–, sino también y fundamentalmente a la variable de las mediaciones formativas y las herramientas que en tal contexto se organizan para tales fines. En palabras de Schneuwly:

> Un telle perspective va évidemment à l'encontre de toute visée universaliste de l'explication du comportement humain, contre tout invariant fonctionnel et instrumental. La spécificité humaine réside dans le fait qu'en construisant des outils, il peut en construire d'autres plus complexes à partir de là (2008:131).

En definitiva, y para concluir con esta primera parte del capítulo, podemos afirmar que es por la concepción interaccionista respecto del desarrollo en general y respecto del

desarrollo de la escritura en particular que las consignas devienen un núcleo de interés capaz de constituirse como objeto de investigación. Asimismo, es por este marco conceptual que queda establecido que la clave y punto de partida para conceptualizar el objeto consigna en el contexto de la Tesis es su carácter de herramienta semiótica de mediación orientada a la conformación de la escritura en tanto que objeto cultural y función psicosocial compleja.

En la próxima parte del capítulo nos detendremos en la especificación y ampliación de este principio de conceptualización.

2.3. *Segunda parte*. Hacia una conceptualización compleja de las consignas entre la didáctica de la lengua y el análisis del discurso

2.3.1. *Introducción*

Como ya se ha expuesto, uno de los objetivos específicos de la Tesis consiste en organizar una conceptualización compleja de las consignas en relación con dos grandes ejes. El primero atañe a su modalidad escrita y oral, y por ello es que planteamos el desarrollo del capítulo precedente (*Cfr*. Capítulo 1, *Primera parte*). El segundo concierne a su doble dimensión didáctica y discursiva, y es eso lo que, en buena medida, justifica el desarrollo del presente capítulo y en particular de esta segunda parte.

Así, en primer lugar (2.3.2) realizamos una revisión de determinados estudios contemporáneos relevantes sobre consignas a los fines de precisar cuáles son nuestros antecedentes y cuáles son las áreas de vacancia en relación con el modo de abordaje que proponemos. En este contexto, le dedicamos un desarrollo especial a la lectura de la propuesta de Riestra (2008) en la medida en que constituye uno de los principales antecedentes que tomamos como punto de referencia en nuestra caracterización del objeto.

En segundo lugar (2.3.3), nos centramos particularmente en la caracterización de las consignas como objeto genérico-discursivo propiamente dicho, dado que, en efecto, se trata de la dimensión menos desarrollada en los estudios examinados en la sección previa. A partir de allí especificamos nuestra propia conceptualización y caracterización de las consignas que nos permitirá, como ya dijimos, la consecución del primer objetivo específico propuesto para la Tesis y, asimismo, el establecimiento de un puente con el próximo capítulo, tanto en su primera parte (3.2) –cuyo eje es el tratamiento de las representaciones sociales, en tanto variable central en el estudio de las consignas así entendidas– como en la segunda (3.3) –centrada en la reformulación discursiva, en tanto dimensión de la variable central y, posteriormente, en tanto variable de cruce en el estudio de las consignas–.

2.3.2. Antecedentes. La investigación de Riestra (2008) como propuesta fundacional

En los últimos años se han realizado numerosas investigaciones orientadas a la descripción, comprensión y elaboración de diagnósticos relativos a la lectura y escritura en los distintos niveles educativos.[74] Como formulamos en la *Introducción*, más allá de los núcleos de interés y marcos conceptuales específicos desde los cuales se organizan tales propuestas, advertimos que en todas se parte del reconocimiento de que la alfabetización es un objetivo e imperativo social relevante y que, pese a ello, son notorias las evidencias de que, en este ámbito, estamos ante un problema generalizado: gran parte de los niños, jóvenes y adultos que recorren los distintos niveles del sistema educativo no logran desarrollar el dominio de la lectura y la escritura que la sociedad les demanda.

En este marco, interesa identificar un subconjunto de investigaciones que se centran, no tanto en la descripción y análisis de los problemas de lectura y escritura en y por sí mismos sino en la problematización acerca de los distintos dispositivos didácticos que se organizan específicamente para su enseñanza en los contextos escolares. Es en estos estudios en los que centraremos, en lo que sigue, nuestra atención, en la medida en que, algunos de modo general y otros en términos más específicos –como la investigación de Riestra (2008) sobre la que nos detendremos en detalle puesto que merece una atención particular–, operan como antecedentes en el estudio de las consignas que llevamos a cabo en la Tesis.

Para comenzar, primero cabría mencionar que las consignas no han sido lo suficientemente tenidas en cuenta en tanto que objeto específico de investigación en el contexto de las investigaciones sobre lectura y escritura, en general[75], ni en el contexto de la didáctica de la lengua[76] o del análisis del discurso[77], en particular. En efecto, uno de los puntos de partida

[74] La oferta de Jornadas, Congresos y Simposios nacionales e internacionales cuyo tema es la lectura y escritura es un indicador clave a este respecto (*Cfr*.: https://discurso.wordpress.com/tag/lectura-y-escritura/page/2/). En este sentido otra evidencia del interés creciente en el área lo representa la reciente publicación (2016) de la Colección de once volúmenes de libros digitales editado por la Universidad Nacional de Córdoba a partir de las contribuciones en el VII Congreso Internacional Cátedra Unesco (2013). Colección disponible en: https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/774.

[75] En efecto, obsérvese que de los 208 artículos que componen los volúmenes sobre lectura y escritura de la Cátedra Unesco mencionados en la Nota 74, solo 4 trabajan específicamente consignas.

[76] Riestra (2008) reconoce que si bien han surgido estudios que se centran en las interacciones en clase como objeto de investigación –objeto que incluiría, en principio, el análisis de las consignas como parte de las intervenciones de los docentes–, tanto desde el marco de interpretación de la pragmática, los estudios sobre interacción dialógica o como el análisis del discurso y análisis conversacional, las consignas no han sido estudiadas desde el marco específico de la didáctica de la lengua: "Si bien hay autores que han estudiado y estudian la elaboración de las consignas de las tareas, no hemos encontrado específicamente el enfoque puesto en la interacción y en las consignas de enseñanza de la lengua en el marco de la Didáctica" (Riestra, 2008:125).

generalizados en la mayoría de los estudios que abordan consignas[78] es el reconocimiento de que su tratamiento consiste en un área, en buena medida, de vacancia, y que ello es inversamente proporcional a la importancia de su estudio, tanto para la mejor comprensión de los problemas de lectura y escritura en contextos escolares como para la posible implementación de propuestas didácticas tendientes al mejoramiento de las intervenciones formativas. En este sentido, se parte de asunciones tales como:

> Durante toda interacción en el aula, se requiere que el alumno durante su aprendizaje realice el proceso según las indicaciones proporcionadas por el docente. La intervención del profesor se plasma en las llamadas consignas. Pero, la ritualización que han sufrido las vuelve opacas y el docente no hace un análisis para comprobar si mediante este acto verbal logra una comunicación eficaz (Fajre y Arancibía, 2000: 126)

a partir de lo cual se enfatiza que:

> es necesario que los docentes reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas escolares y sobre los procesos mentales que subyacen en las consignas como género discursivo para orientar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y comunicativas en los estudiantes (Camelo González, 2010: 62)

Ahora bien, aunque nuestra investigación parte de un diagnóstico similar, el enfoque y los objetivos que nos propusimos llevar a cabo difieren, en buena medida, de los de las propuestas examinadas. Entre los objetivos de la mayor parte de las recientes investigaciones relativas a consignas se destaca, en primer lugar, el análisis y explicitación de las dificultades de los docentes para su formulación conforme objetivos didácticos específicos, tanto de lectura y escritura en general –en los distintos niveles de enseñanza– (Muñoz, Suárez y Ponce, 2015; Atorresi, 2005; Castro, 2010; Alvarado, 2003) como de lectura y escritura en ámbitos disciplinares particulares (Navarro, 2013; Navarro y

[77] Como indicador, puede observarse que entre las 175 ponencias que fueron presentadas en el XI Congreso Internacional ALED (Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso) (Buenos Aires, 2015) se pueden hallar solo 17 cuyo objeto de análisis reside en las producciones e interacciones verbales suscitadas en los contextos de enseñanza/aprendizaje –dentro de las cuales, aunque no necesariamente como foco de investigación, se puede encuadrar la consideración discursiva del objeto consigna–.

[78] Los estudios relevados que trabajan sobre el objeto consigna y sobre los que aquí realizamos una revisión crítica en virtud de su consideración como antecedentes son: Rodríguez Reyes (2016); Muñoz, Suárez y Ponce (2015); Navarro (2013); Navarro y Stagnaro (2011); Espósito (2010); Camelo González (2010); Casto (2009); Riestra, (2008); Moro (2006); Di Stéfano, Rizzi y Axerlud (2005); Alvarado (2003); Fajre y Arancibía, 2000.

Stagnaro, 2011; Di Stéfano, Rizzi y Axerlud, 2005). Asimismo, otra importante área de interés reside en la descripción y explicación de los problemas que atraviesan los estudiantes para la comprensión y resolución de lo solicitado en consignas (Rodríguez Reyes, 2016; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2007; Moro, 2006) y acerca de cómo ello incide en el desarrollo de sus competencias escriturarias. Finalmente, constituye también un núcleo de interés el abordaje de las consignas en virtud de la deconstrucción y especificación de las operaciones cognitivas (Camelo González, 2010; Espósito, 2010; Roldán, 2009) o retóricas (Ferroggiaro y Gasparri, 2017) que éstas demandan a los estudiantes para la realización de tareas.

Sin negar la importancia de estas propuestas y su posible impacto ulterior en las prácticas formativas, es menester señalar nuestra distancia en relación con tales líneas de abordaje en la medida en que nuestro foco reside –como ya hemos especificado– en indagar, describir y sistematizar las representaciones sociales sobre el dominio de la escritura que las consignas instituyen e instalan performativamente en el contexto de las interacciones escolares. Esto es, si bien se trata de valiosas propuestas de investigación cuyos aportes tomamos como punto de partida, consideramos necesario aclarar que nuestra Tesis se orienta en otra dirección.

Asimismo, las investigaciones sobre consignas relevadas también difieren de la nuestra en relación con el enfoque y área de anclaje: mientras que la mayoría se posiciona desde una perspectiva particularmente didáctica o psicolingüística, nuestro abordaje pretende articular lo didáctico (y en menor medida lo psicolingüístico) con lo específicamente discursivo. En efecto, como mostraremos a continuación, uno de los principales núcleos relativos a las consignas que menos ha sido tenido en consideración es su caracterización como objeto de discurso con características lingüístico-retóricas particulares en tanto que género –y ello constituye, en buena medida, un área de vacancia sobre la que nuestra Tesis pretende intervenir–.

En virtud de lo antedicho si se realiza una revisión pormenorizada de las propuestas de investigación sobre consignas mencionadas *supra*, se advertirá que en la mayoría de ellas la desatención puesta sobre su estatuto discursivo es concomitante con la tendencia a no postular una conceptualización específica de las consignas en tanto que objeto. Esto es, en algunos casos se da por sentado que cuando hablamos de consignas siempre estamos ante

un mismo objeto, como si fuera un "dado de antemano" que, en todo caso, hay que describir y analizar (en virtud de diversos objetivos), pero sobre cuya definición y conceptualización no habría necesidad de pronunciarse. Es por ello que, por ejemplo, hallamos estudios en los que se plantea una equivalencia entre consignas y "tareas" (Roldán, 2010), o entre consignas y "procedimientos" propios de un "discurso instruccional" (Rodríguez Reyes, 2016; Camelo González, 2010; Atorresi, 2005), o se las menciona en términos de "guía" de los procesos cognitivos de los estudiantes (Espósito, 2010; Navarro y Stangaro, 2011), o bien como "pautas" o "restricciones" para la organización y adecuación de la escritura (Ferroggiaro y Gasparri, 2017; Alvarado, 2003).

Si bien no negamos que, efectivamente, las consignas pueden ser caracterizadas a partir de tales atributos, consideramos necesario, al momento de abordarlas como objeto de investigación, no solo proponer una conceptualización precisa y a partir de criterios claros, sino también que tal conceptualización no omita su estatuto lingüístico-discursivo. De hecho, en la Tesis también sostenemos como punto de partida las propiedades mencionadas: tanto que las consignas suponen el establecimiento de tareas a ser realizadas por los estudiantes en virtud de objetivos didácticos, que involucran pautas para estructurar las actividades de lectura y escritura, que suelen implicar procedimientos de tipo instruccional, así como también el hecho de que funcionan, en algunos casos más que en otros, como guía de los procesos cognitivos a llevar a cabo por parte de sus destinatarios. En efecto, todas estas características bien pueden articularse con la conceptualización preliminar que establecimos en la sección precedente, a saber, que las consignas son herramientas culturales de mediación formativa. Sin embargo, lo que interesa subrayar es que los trabajos citados, aunque pueden ser vinculados implícitamente con tal conceptualización, parecieran omitir –o poner en segundo plano– que las consignas constituyen un tipo particular de herramientas de mediación formativa: las herramientas semióticas[79]. El reconocimiento de este estatuto lingüístico de las consignas es fundamental puesto que si partimos de una consideración "opaca" del lenguaje[80] no es posible sostener que las consignas "reflejen", "sean" o "equivalgan" a procedimientos, tareas u operaciones

[79] *Cfr*. Schneuwly (2008).
[80] *Cfr*. Pérez y Rogieri (2012).

cognitivas –como si pudiera separarse "forma" de "contenido"– sino que, antes bien, ello dependerá y será, en buena medida, efecto de su configuración verbal particular.

En este sentido, vale destacar determinadas propuestas de abordaje que, en principio, sí realizan ciertas precisiones a este respecto, esto es, que formulan algún tipo de definición de las consignas que no omite su estatuto lingüístico.

Así, por ejemplo, Moro (2006) parte del reconocimiento de la naturaleza textual de las consignas y de su necesario abordaje en tanto que "tipo" pasible de ser caracterizado "a partir de sus característica léxicas, morfosintácticas, textuales, pragmáticas y discursivas" (2006: 2). Sin embargo, más allá de esta asunción preliminar –con la que en parte disentimos dado que la categoría de "tipo textual" obedece a presupuestos incompatibles con la lectura del Interaccionismo Sociodiscursivo esbozada en la sección precedente (*Cfr*. Bronckart, 2004)–, el análisis y propuesta de taxonomía de las consignas que luego realiza se centra exclusivamente en las características léxicas y sintácticas (en el tipo de construcción gramatical y de estructura argumental de los predicados que organizan las consignas), y deja de lado las propiamente retórico-discursivas. Así, aunque esta propuesta resulta un avance en relación con el nivel de especificación acerca del objeto consigna –en la medida en que nos advierte acerca de la importancia de tener en consideración los predicados como núcleos de su formulación[81]–, la consideramos no solo insuficiente, por lo que deja sin describir, sino también inadecuada en virtud de nuestros presupuestos teóricos.

Por otra parte, las propuestas de Castro (2010) y Di Stéfano, Rizzi y Axerlud (2005) parecieran ser, en principio, más compatibles con nuestra orientación en tanto que parten de la asunción de que las consignas son "géneros discursivos", caracterización con la que acordamos y que tomamos como principal parámetro para su descripción discursiva.

Así, por un lado, Di Stéfano, Rizzi y Axerlud (2005) plantean que

> La consigna es un género discursivo, que tiene sus marcas lexicales y gramaticales, y su objetivo bien definido. Por ello, plantear consignas adecuadas presupone tener claros los objetivos generales y particulares académicos y pedagógicos (Di Stéfano, Rizzi y Axerlud, 2005: 9)

[81] Obsérvese, en efecto, que el estudio de las consignas centrado en los verbos regentes que las organizan ha sido un eje en la investigación correspondiente a nuestra Tesina de Licenciatura (Condito, 2012) que, como aclaramos en la *Introducción*, opera como antecedente inmediato (investigación exploratoria) de la presente Tesis.

No obstante, el objetivo de su investigación es elaborar un diagnóstico, y posterior trabajo de intervención, en relación con las dificultades de los docentes para la elaboración de material didáctico (en este caso, en el nivel medio, en escuelas de Buenos Aires con "población vulnerable"). Es por ello que, luego de esta definición inicial de las consignas en términos de género, el análisis llevado a cabo no está centrado en su organización propiamente discursiva. Antes bien, se focaliza en la manera en que las consignas delimitan o no objetivos claros de lectura, de modo tal que las variables de análisis se orientan en este sentido: si la consigna organiza una jerarquización de las actividades a realizar por el estudiante, si la consigna solicita información explícita en el texto o si demanda la generación de inferencias, y si la consigna solicita establecimiento de relaciones entre texto y contexto. En definitiva, el análisis propuesto no pone en evidencia las consecuencias que trae aparejada la asunción de las consignas en términos de géneros discursivos propiamente dichos sino que se centra en su consideración eminentemente didáctica.

Por su parte, en el marco de un estudio centrado en la indagación de las concepciones acerca de la escritura académica en profesores universitarios, y desde una orientación psicogenética de raíz piagetiana, Castro (2010) sostiene:

> La consigna es un género discursivo que tiene por propósito el aprendizaje de un tema y recibe distintos nombres según la etapa del proceso intelectual al que se aplica. Así, hablamos de guías de lectura o actividades que promueven la asimilación y el acomodamiento o de resoluciones de cuestionarios o trabajos prácticos que buscan reforzar esas etapas pero sobre todo evaluar el proceso realizado (2010:12).

A partir de allí, el autor elabora una taxonomía de consignas conforme "el grado o nivel de procesamiento intelectual que conllevan las acciones –verbos– que encabezan su enunciación" (Op. Cit.:115), de acuerdo con las etapas psicogenéticas de adquisición del conocimiento descriptas por Piaget (1946) según las cuales se plantea el aprendizaje como interjuego permanente entre asimilaciones y acomodaciones que permiten ir generando sucesivos equilibrios.

Rescatamos este planteo puesto que lo consideramos una profundización y avance respecto del tratamiento y caracterización del objeto consigna en la medida en que se lleva a cabo

mediante un criterio claro y coherente de análisis y clasificación. No obstante, no solo que el marco conceptual de interpretación se aleja del que planteamos en la Tesis[82] sino que además –y posiblemente como consecuencia del marco conceptual asumido– tampoco profundiza en las características verbales de las consignas. Esto es, si bien se plantea una definición inicial de las consignas conforme el género, de ello únicamente se capitaliza para el análisis la finalidad o propósito –aunque sin relacionarlo explícitamente con la esfera de la praxis humana en que se suscita–, mientras que el resto de las restricciones (contenido temático, estilo y modo de composición) (Bajtín, 1953) directamente no son integradas en la propuesta de clasificación. Obsérvese, en este sentido, que no son tenidas en cuenta la estructura lingüística de la consigna, ni su matriz enunciativa, ni su modo de inscripción en el contexto de la clase –aspectos dialógicos del género–: solo se consideran las "operaciones" cognitivas de modo relativamente abstracto, esto es, casi disociando formulación verbal de operación didáctica –con la interesante excepción de la atención puesta en los verbos–.

Finalmente, la propuesta de Fajre y Arancibía (2000) merece también una mención, puesto que, aunque en la descripción verbal de las consignas se sustentan en una concepción textualista y tipológico-secuencial[83] –de la que, como ya aclaramos, aquí tomamos distancia– a partir de la cual asimilan consigna a "discurso instruccional", allí se establece un planteo interesante acerca de los roles sociales de los interlocutores en las consignas[84] e, incluso, se propone la variable "modalidad oral y escrita" como un eje relevante a considerar en el análisis. Ambas cuestiones son parámetros que, en efecto, nos interesan para la elaboración conceptual de las consignas, pero necesariamente –a los fines de no incurrir en "eclecticismos" teóricos difíciles de resolver o articular– debemos

[82] Esto es así puesto que la teoría psicogenética de Piaget, aunque pasible de ser interrelacionada productivamente con la vygotskiana (*Cfr*. Bronckart, 2007, Capítulo 2) focaliza en otros aspectos del desarrollo/aprendizaje

[83] *Cfr*. De Beaugrande y Dressler (1981).

[84] "el discurso instruccional, a veces vinculado con la descripción y a veces relacionado con la narración, requiere una secuencia lógica que estructure un determinado procedimiento. Esta obligación no es simple de analizar, de la misma manera que tampoco lo es su formulación. La realización de una consigna siempre implica un lugar de enunciación, un lugar ideológico desde donde un docente formula el texto. Desde ese lugar, que sustenta una concepción de las formas de apropiación del conocimiento y de la relación entre el sujeto y el conocimiento, se puede leer el rol" (Fajre y Arancibía, 2000: 126).

reinterpretarlas en clave sociodiscursiva y en consonancia con los presupuestos sobre el lenguaje, la escritura y el aprendizaje/desarrollo formulados en 2.2.

En efecto, como adelantamos *supra*, de todas las formulaciones teóricas revisadas que se centran en el objeto consigna, es la investigación de Riestra (2008) –sustentada en su Tesis doctoral (2007) – la que consideramos más adecuada en tanto que antecedente fundamental de nuestra Tesis.

Esto es así, en primer lugar, dado que la propuesta de Dora Riestra constituye una de las primeras investigaciones recientes centrada exclusivamente en las consignas como objeto de indagación desde una perspectiva didáctica, por lo que deviene referencia indiscutida tanto para nuestra Tesis como para muchos de los trabajos anteriormente citados: a partir de su estudio no solo queda establecido con contundencia el lugar de las consignas en los procesos de enseñanza/aprendizaje sino que además se establece, como consecuencia, una jerarquización de tal objeto de estudio.

Asimismo, en segundo lugar, nos interesa en particular tomar esta investigación como antecedente central y punto de partida en la medida en que se sitúa explícitamente desde los presupuestos teóricos-epistemológicos del Interaccionismo Social e Interaccionismo Sociodiscursivo, y es desde allí que se formula la conceptualización de las consignas en términos de herramientas sociodiscursivas de mediación. Como puede inferirse, entonces, aunque los objetivos de Riestra –como luego veremos– difieren de los nuestros, se trata de un referente central en la consideración de las consignas desde el marco teórico que aquí asumimos. En consecuencia, en lo que sigue dedicaremos un espacio particular a su lectura y discusión.

Lo primero que interesa puntualizar es que la investigación de Riestra se encuadra explícita y particularmente desde la didáctica de la lengua como marco disciplinar de referencia y, desde allí, se propone indagar:

> (…) el eje de articulación que, desde los enfoques de las disciplinas, produce el lugar didáctico desde el cual se organiza y planifica el objeto a ser enseñado. Es decir, estamos situados, de esta manera, en la transposición didáctica como proceso consciente necesario de la actividad de enseñar Lengua (Riestra, 2008:125).

La pregunta general que guía su investigación es de qué manera las consignas articulan y estructuran la transmisión de conocimientos relativos al objeto "lengua" en las instituciones

escolares. En virtud de ello, la autora analiza no solo consignas sino también las representaciones de los docentes acerca de su objeto de enseñanza –mediante la realización de entrevistas semiestructuradas– y los textos de los estudiantes producidos como "resultado" de tales consignas. La clave de la propuesta reside, así, en indagar y evaluar los distintos momentos en que se organiza la transposición del objeto de enseñanza, con el foco puesto en el efecto de las consignas sobre el desarrollo de las capacidades verbales de los estudiantes:

> Desde el marco de la psicología del desarrollo podemos decir que la organización del pensamiento de los alumnos es –aún en épocas multimediales de la comunicación, como la actual– una decisión del modelo que instrumente la formación escolar, por lo tanto las consignas pueden considerarse como modelos de pensamiento vehiculizados en las acciones de lenguaje de los enseñantes, que producirán, inevitablemente, un determinado efecto. Se trata de la idea vygotskiana de internalización, reelaborada con precisión por Bruner (1998), que se refiere a la manera en que llegamos a interpretar nuestro propio texto, la "lectura de nosotros mismos" (Riestra, 2008: 229).

En definitiva, la investigación de Riestra se orienta específicamente a caracterizar los procesos "intermentales" o "interpsicológicos" suscitados entre los docentes y los estudiantes en las clases –que se condensan y materializan en la organización de las consignas–, a los fines de, posteriormente, evaluar cómo este proceso intermental deviene "intramental" o "intrapsicológico" y se materializa en las producciones escritas de los alumnos.

Ahora bien, desde este marco de presupuestos, las consignas son conceptualizadas como instrumentos verbales de mediación y, particularmente, como instancias de andamiaje (Bruner, 1969, 1986, 1990, 1997) orientadas a la activación de la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1932): se plantea que, a partir de la indicación y propuesta explícita de actividades secuenciadas en relación con el objeto de conocimiento, las consignas habilitan su incorporación, interiorización e instrumentalización mental por parte de los sujetos a quienes se dirigen. Dicho de manera sintética, y en palabras de Riestra:

> La consigna de tareas se constituye como instrumento mediador que dirige desde el plano de la acción de lenguaje y controla las operaciones mentales que se incorporan para realizar la actividad (Riestra, 2008: 268).

En este sentido es que, posteriormente, se formula que en toda consigna coexisten dos funciones: la comunicativa (dimensión instruccional) y la teórico-cognitiva (dimensión de la semiotización y de la organización de las acciones y operaciones mentales). Como puede inferirse por lo hasta aquí expuesto, la autora focaliza en esta segunda dimensión y propone la hipótesis de que si toda consigna es organizadora de la acción que cada alumno internalizará, ésta puede orientarse en dos direcciones: generar una instrumentalización –en tanto la consigna opera propiamente como instrumento de organización semántica de la conciencia– o bien conducir una acción reproductora y reduccionista. A partir de allí, se elabora una taxonomía de las consignas analizadas en virtud de cómo organizan las actividades mentales del alumno, esto es, cómo proponen estructuralmente las actividades formativas y, en este sentido, cómo se constituyen en tanto andamiajes para el desarrollo.[85]
Como puede inferirse, los problemas y objetivos de investigación de Riestra no se orientan en el mismo sentido que los nuestros en la medida en que se circunscriben al área de la didáctica de la lengua desde una psicología del desarrollo, y es en ese marco que adquiere relevancia la propuesta de clasificación a la que se arriba luego del análisis. En cambio, en nuestra Tesis el foco reside –a partir de una articulación de la didáctica (didáctica de la lengua y, en particular, de la escritura) con el análisis del discurso– en indagar la manera en que el dominio de la escritura se semiotiza y moviliza en y por las consignas entendidas como herramientas discursivas orientadas a la enseñanza. Esto es, sin negar, en lo absoluto, que las consignas forman parte del complejo proceso de transposición didáctica –puesto que asumimos como punto de partida que éstas implican acciones verbales interpsicológicas orientadas a su interiorización por parte de los sujetos a los que se dirigen–, nuestro foco no se centra en la descripción, clasificación y comprensión de este

[85] Las categorías que resultan de la clasificación de consignas por parte de Riestra son: a) "Consignas que dirigen la ejecución de las acciones como pasos a seguir con relaciones conceptuales incluidas" (2008: 317), lo cual se desdobla en dos posibilidades: pasos que se corresponden con puntos diversos para ser abordados, separados unos de otros, y pasos que se comportan como orden de metas en términos consecutivos para la realización de una actividad 2) "consignas que dirigen una enumeración como estructura del pensamiento, suponen el conocimiento de esquemas y los proponen para clasificar elementos" (Op. Cit.: 318), que por lo general están asociadas a un conocimiento semántico disociado de la actividad y apuntan a reconocer cualidades o a aplicar mecanismos c) "consignas con preguntas incluidas que, por lo general, orientan una dirección de lectura y ordenan un trayecto prescripto como único posible" (Op. Cit.: 318), y suelen funcionar como "cuestionario".

proceso en sí sino en la organización y configuración de las consignas en tanto que discurso –propio de la esfera de la praxis escolar– que, en cuanto tal, presenta particularidades formales y retóricas y, desde allí, instala representaciones acerca de determinados objetos –en particular, de objetos constitutivos del dominio de la escritura (*Cfr*. Cap. 1)–.

Sin embargo, más allá de los temas, problemas y objetivos disímiles, interesa destacar la conceptualización de la consignas propuesta por Riestra –enmarcada, como se ha dicho, en la psicología interaccionista social, cuyos presupuestos teóricos asumimos como punto de partida (*Cfr*. 2.2)– en la medida en que permite delimitar su estatuto teórico y situar su dominio en el contexto de las interacciones escolares: las consignas son herramientas semióticas de mediación que organizan y sustentan las actividades de enseñanza/aprendizaje, y ello no debería ser eludido en ninguna investigación que verse sobre consignas, más allá de cuál sea su foco de problematización. Desde aquí justificamos, en efecto, tanto la lectura pormenorizada que llevamos a cabo respecto de la investigación de Riestra –puesto que, junto con el desarrollo de 2.2, se trata de la base a partir de la cual iniciamos el proceso de conceptualización de nuestro objeto– como el próximo apartado del capítulo –en el que nos centraremos en determinados aspectos genérico-discursivos de las consignas–.

Otro núcleo que nos interesa retomar de la propuesta de Riestra concierne a las proyecciones metodológicas que acarrea su conceptualización de las consignas. En particular, nos referimos al criterio que establece para la organización de los corpus de análisis. En su investigación, se plantean tres tipos de unidades, cada una de las cuales sustenta un corpus distinto: a) las consignas en sentido estricto b) las consignas en sentido amplio c) las consignas en el diálogo con los alumnos. Por las primeras entiende "los segmentos de textos que definen e inician la actividad producida mediante la clase (…); instrucciones para realizar textos" (2008: 132), mientras que las segundas se definen como "las producciones verbales de los enseñantes en el desarrollo de la clase, que encuadran y comentan las consignas en sentido estricto" (Op. Cit.: 133), y las terceras son "las reacciones verbales de los alumnos a las consignas propuestas" (ibídem).

Esta clasificación resulta de interés y la relevamos en tanto nos advierte acerca de la heterogeneidad constitutiva de las formulaciones verbales que conforman las interacciones formativas y, en cuanto tal, permite delimitar con mayor precisión nuestro propio objeto y

las distintas unidades de análisis en que se estructura su estudio –que serán expuestas con detalle en el Capítulo 4 (*Cfr*. 4.3 y 4.5) –. Sin embargo, aunque la propuesta de taxonomía de Riestra resulte pertinente en función de sus objetivos y zona de anclaje, a los fines de adecuarla a los de nuestra propia investigación, tal propuesta demanda la realización de una serie de puntualizaciones críticas.

En principio, advertimos que el primer criterio que divide "consignas en sentido estricto" de "consignas en sentido amplio" para establecer una primera clasificación del objeto consigna puede devenir algo impreciso particularmente si nos interesa considerarlo en términos discursivos. Esto es, aunque cuando revisamos los corpus elaborados por Riestra advertimos que, por cierto, se trata de dos tipos de unidades diferenciables en la medida en que en el primero hallamos consignas escritas (tomadas de fotocopias de libros, de las carpetas o cuadernos de los estudiantes o del pizarrón) y en el segundo consignas orales (tomadas de las interacciones de las clases observadas), el concepto de "estricto y amplio" constituye una clasificación cuyos parámetros no son del todo precisos: ¿cómo delimitamos qué es lo estricto y qué es lo amplio? ¿Desde qué punto de vista se lo establece? ¿Desde el punto de vista de los estudiantes, los docentes o del investigador que asume *a priori* un criterio de organización textual?

Si partimos de la asunción de base de que las consignas son un género discursivo es desde allí que necesariamente debemos conjeturar cuáles serían las restricciones respecto de los enunciados que lo conforman, lo que nunca implica un límite demarcado de una vez y para siempre, dada la plasticidad e historicidad constitutiva de todo género (Bajtín, 1953). En este sentido es que consideramos que el criterio de clasificación que propusimos en el capítulo anterior –*Cfr*. 1. 2.3–, esto es, el que delimita consignas escritas y orales como dos modalidades de realización del mismo género 'consigna', deviene más preciso y, por tanto, más adecuado para nuestros propósitos de investigación.

Por otra parte, el segundo parámetro de clasificación ("las consignas en diálogo con los alumnos"), según el cual se identifica como tercera unidad de análisis a los textos de los estudiantes, es en buena medida también problemático en el marco de nuestra Tesis. Si bien plantear como materia de análisis las producciones textuales de los estudiantes en respuesta a las consignas es un núcleo de interés válido en virtud de los objetivos de Riestra enmarcados en la didáctica de la lengua, consideramos necesario precisar que, según

nuestro criterio, ello no implica una tercera unidad de análisis situada en el mismo nivel que las anteriores. Esto es, aunque necesariamente en relación dialógica (Bajtín, 1953), las producciones de los estudiantes –ya sean los textos escritos como "respuesta", que es lo que estudia Riestra, o las intervenciones orales en el desarrollo de las clases, como planteamos en nuestra Tesis– no pueden concebirse como una unidad de análisis parangonable a las consignas puesto que no son de la misma naturaleza, ni en términos didácticos ni en términos discursivos.

Particularmente, en el caso que nos concierne, esto es, en cuanto a las intervenciones verbales orales de los estudiantes producidas las clases, decimos que, por un lado, desde un punto de vista didáctico no pueden ser puestas en el mismo plano que las consignas docentes que las suscitan en la medida en que son las consignas, justamente, las que organizan y sostienen las interacciones en las clases. Dicho de otro modo, sin formulación de consignas tales intervenciones directamente no tendrían lugar, o al menos no de la forma en que se suscitan efectivamente: aunque estas intervenciones verbales de los estudiantes también son parte de las mediaciones formativas –puesto que, como vimos, desde el punto de vista vygotskiano no son solo las intervenciones del "adulto/docente" las que inciden en el desarrollo formativo sino también las de los "pares"[86]– y se hallan en relación dialógica con las consignas, no son consignas propiamente dichas y, por consiguiente, ello debe quedar delimitado con precisión. Asimismo, en segundo lugar y desde un punto de vista discursivo, sostenemos que tampoco puede ponerse en un mismo plano ambos tipos de unidades de análisis en tanto que presentan particularidades genéricas, enunciativas y formales disímiles. Ello se debe a que, si bien ambos tipos de formulaciones surgen y se desarrollan en la misma esfera de la praxis humana y marco de regulación institucional –la esfera de las mediaciones formativas en el contexto de la Escuela Media–, no solo que cambian los sujetos implicados y, por tanto, las relaciones de poder en juego y sus propósitos comunicativos, sino también –y en consecuencia– el tipo de género a cuyas restricciones obedece cada una –género secundario, en el caso de las consignas, y primario, en el caso de las intervenciones de los estudiantes–. Volveremos sobre esta caracterización en 2.3.3.

[86] En este sentido es que pueden leerse los conceptos de "andamiaje entre pares" y de "inteligencia distribuida" propuestos por Bruner. *Cfr*. Bruner (1997).

Por consiguiente, de este aspecto del diseño metodológico de Riestra tomamos fundamentalmente la idea de que, en efecto, las mediaciones formativas en la escuela son heterogéneas y, en cuanto tales, son pasibles de clasificarse según distintos parámetros y constituir distintas unidades de análisis. En nuestra Tesis, ello se organiza metodológicamente a partir de la constitución de dos corpus centrales, uno de consignas –orales y escritas– y otro conformado por las intervenciones verbales orales de los estudiantes en las clases como respuesta a –y en diálogo con– las consignas. De esta manera, por un lado, formulamos un criterio relevante en calidad de variable de cruce (variable del tipo de andamiaje: oral / escrito) que nos permite complejizar la caracterización del objeto consigna. Asimismo, cabe destacar, la distinción de dos corpus centrales que establecemos se plantea en consonancia con los dos tipos de objetivos generales propuestos: objetivo descriptivo, para el abordaje de consignas, y comprensivo-evaluativo, para el de las intervenciones de los estudiantes en cruce con las consignas. [87] Volveremos sobre este punto en el Capítulo 4.

Así pues, examinados los objetivos, la zona de anclaje, la conceptualización respecto del objeto y la organización metodológica en la investigación de Riestra, la última cuestión que resta relevar en virtud de los propósitos de la presente sección del capítulo concierne a la caracterización de la naturaleza de las consignas.

Hacia el final de su exposición, la autora propone a modo de conclusión una serie de aspectos o dimensiones constitutivas de las consignas: un aspecto sociohistórico, un aspecto dialógico, un aspecto de la actividad, un aspecto de la mediación entre pensamiento y lenguaje, y un aspecto de la textualización (*Cfr*. Op. Cit. pp. 307 - 414). Si bien en principio estas dimensiones parecieran ubicarse en el mismo plano, si leemos en detalle advertiremos que no todas tienen la misma jerarquía y relevancia en su propuesta. En

[87] Como se verá posteriormente en el Capítulo 4 y, en particular, en la sección 4.5, estas observaciones realizadas en relación con la constitución de nuestros corpus centrales de análisis (Corpus 1: consignas como UA; Corpus 2: intervenciones de los estudiantes como UA) conforme los dos objetivos generales de la Tesis, se pueden hacer extensivas a la constitución de los dos corpus "complementarios" que presentamos: el corpus de las declaraciones docentes como respuesta a nuestra encuesta y el corpus de los diseños curriculares provinciales. Es decir, tal como adelantamos en la *Introducción*, a los fines de comprender con mayor significatividad contextual las representaciones sobre la escritura constituidas en las consignas –esto es, a los fines de completar el objetivo de tipo comprensivo-evaluativo– proyectamos un análisis contrastivo entre el discurso de las consignas y otros discursos surgidos dentro del mismo ámbito social, es decir, otros discursos propios de la esfera de la praxis escolar en cuyo seno éstas se producen.

efecto, como puede deducirse dada la inscripción de su investigación en el marco de la didáctica de la lengua sustentada en una psicología del desarrollo, los aspectos de la actividad y de la mediación entre pensamiento y lenguaje conforman los núcleos a partir de los cuales se interpretan las otras dimensiones.

Esto es, por un lado, la dimensión sociohistórica es abordada a partir de la consideración de las consignas como herramienta de mediación –puesto que, justamente, desde el Interaccionismo Social se propone que los instrumentos de mediación son siempre de índole cultural e histórica–, pero no se problematiza particularmente las implicancias y presupuestos que las consignas escolares poseen en tanto enunciados producidos en y desde determinada esfera de la praxis humana (Bajtín, 1953) y estado del discurso social (Angenot, 2010).

En el mismo sentido se orienta el abordaje del aspecto dialógico por parte de la autora: si bien se reconoce como punto de partida la propuesta bajtiniana, se observa que el foco no está puesto en los alcances propiamente discursivos de este fenómeno sino en la manera en que toda consigna supone una interacción mental entre docente y alumno en el contexto de los procesos de desarrollo/aprendizaje en el aula, esto es, en cómo las consignas "planifican el desarrollo" en tanto instrumentos de mediación que operan en la zona de desarrollo próximo.

Lo antedicho no significa que los aspectos propiamente lingüístico-discursivos estén ausentes en la caracterización elaborada por Riestra –sin embargo, es evidente en virtud de lo hasta aquí expuesto, que no es ese el foco de su interés–. En efecto, la última de las dimensiones abordadas en sus conclusiones es el aspecto de la "textualización" de las consignas y es en ese espacio donde formula explícitamente una serie de características relevantes que tomaremos en consideración.

En términos lingüísticos, y atendiendo a su lugar de enunciación, sostiene Riestra, las consignas se pueden considerar como:

> La formulación discursiva de la planificación de un texto prescriptivo. Se trata de pensar y planificar una irrupción instruccional que produce un corte en la lógica y en el tiempo del discurso didáctico, como una ruptura del presente de la clase, teniendo en cuenta la neutralidad de la enunciación y las preguntas en un tono de proximidad, que son propias de esa articulación discursiva. La consigna se sitúa en

> otro tiempo, el del futuro, y la enunciación adopta el carácter deóntico de la secuencia instruccional (Riestra: 2008:226)

Es decir, teniendo en cuenta la afirmación anterior, en el contexto de las interacciones escolares, es evidente que las consignas suponen una organización discursiva con una matriz enunciativa particular que nos permite reconocerlas y diferenciarlas del resto de los enunciados que allí se inscriben: no se confunden –ni para el investigador ni para los sujetos implicados en las interacciones– con los segmentos expositivos-explicativos orales de la clase llevados a cabo por parte del docente, ni con los distintos discursos "fuente" –ya sean orales o escritos– a partir de los cuales se trabaja y desarrolla un tema determinado, ni mucho menos con las intervenciones de los estudiantes. Es ello lo que nos sugiere y habilita, justamente, para considerar una consigna en términos de género discursivo.

Ahora bien, cabe destacar que, dado que la autora se centra en el modelo de arquitectura textual propuesto por el Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2004), en su descripción lingüística el eje está puesto en los tipos de discurso y en las secuencias, antes que en las restricciones genéricas en un sentido sociológico-bajtiniano propiamente dicho[88]. En cuanto al tipo de discurso, teniendo en cuenta la propuesta de Bronckart, Riestra sostiene que las consignas podrían considerarse como un "discurso interactivo"[89] puesto que hay convergencia entre el mundo representado y el mundo ordinario (orden del

[88] Si bien desde el Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2004) se concibe al género como principal estructura de mediación entre sujeto y sociedad y, por tanto, como punto de partida en la organización de las acciones verbales, a los fines de establecer una metodología de análisis y un principio de clasificación textual, Bronckart plantea que resulta sumamente dificultoso utilizar al género como único parámetro, dada su estructuración particularmente heterogénea y la imposibilidad de delimitar un corpus finito. Por este motivo, se propone como parámetro central para el ordenamiento de los textos, unidades infraordenadas que combinándose entre sí entran en la composición textual: los tipos de discurso y las secuencias.

[89] En la propuesta de Bronckart (2004) los tipos de discurso son caracterizables a partir de las clases de operaciones –socio psicológicas- que, desde las coordenadas de producción permiten crear tales mundos discursivos: por un lado están las operaciones que organizan la relación entre las coordenadas generales que constituyen el contenido temático y las coordenadas del "mundo ordinario" (representaciones formales de conocimiento) en que se desarrolla la acción discursiva, las cuales pueden ser convergentes, y dar lugar al orden que Bronckart denomina del "Exponer", o bien, divergentes y dar lugar al orden del "Contar". Y, por otro lado, están las operaciones que regulan la relación entre los parámetros físicos de la acción verbal, específicamente del agente productor, y el modo en que éstos se materializan o no en el mundo textual, dando lugar a una relación de "Implicación", o bien de "Autonomía" entre tales parámetros. A partir del cruce de las categorías de este par binario de operaciones, se obtiene la configuración de cuatro "architipos psicológicos", los cuales, en palabras de Bronckart, solo son comprobables a partir de las marcas lingüísticas que los semiotizan y que dan lugar a cuatro correlativos "tipos de discurso": "Discurso interactivo" (Exponer-Implicado), "Discurso teórico" (Exponer-Autónomo), "Relato interactivo" (Contar- Implicado), y "Narración" (Contar-Autónomo).

"exponer") y puesto que, al mismo tiempo, se manifiesta una relación de "implicación" enunciativa:

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

Por otro lado, en cuanto al plano de las secuencias –también previsto por Bronckart en su modelo y definido en términos de segmentos de planificación más locales que organizan la textualización y cuya elección obedece a factores dialógicos–, Riestra plantea que las consignas suponen un predominio de secuencias instruccionales –aunque reconoce que también pueden intercalarse secuencias descriptivas– y, es desde allí que se construye el andamiaje que orienta la organización de la estructura mental en los alumnos. En este sentido, las consignas en tanto que secuencias instruccionales:

> pueden identificarse como los segmentos textuales de las clases que, construidos con determinados modos y tiempos verbales (imperativo, infinitivo, futuro de indicativo), con la marca de 2ª persona singular o plural, organizan, como estructura, los contenidos de las actividades las clases (Riestra, 2008: 313).

Como puede verse, es también en función de los atributos respecto del plano de la "textualización" que la propuesta de Riestra establece una caracterización determinada de las consignas que implica una puesta de relieve de su especificidad y una jerarquización de su estatuto en tanto que objeto de investigación.

En definitiva y para sintetizar su planteo en pocas palabras, en la investigación de Riestra las consignas se definen como herramientas interpsicológicas de mediación constitutivas de los procesos de enseñanza que pueden ser caracterizadas, atendiendo a su configuración en tanto que textos, como géneros organizados por un modo de enunciación[90] propio del discurso interactivo y estructurados a partir de un predominio de secuencias instruccionales.

[90] Cabe señalar la estrecha vinculación que desde el Interaccionismo Sociodiscursivo se establece entre el concepto de tipo de discurso como parámetro de clasificación textual y las matrices enunciativas. En efecto, en palabras del mismo Bronckart, los tipos de discurso "consisten en sistemas de coordenadas formales (…) en cuyo interior se despliega un proceso discursivo dotado de temporalidad propia y que organiza de manera

Si bien se trata de una definición y caracterización que necesariamente tomamos como antecedente fundamental para la delimitación del objeto consigna –como hemos dicho, consideramos la propuesta de Riestra el principal referente en la materia–, advertimos que, justamente, en virtud de nuestro propio anclaje y objetivos de investigación, es preciso profundizar, en particular, en la descripción y problematización respecto de los alcances de la asunción de las consignas en términos de género discursivo. Nos detendremos en tal aspecto en la siguiente sección, a los fines de concluir el proceso de conceptualización y caracterización del objeto.

2.3.3. Las consignas como herramientas discursivas de mediación

Teniendo en cuenta el marco epistemológico general delimitado en 2.2, por un lado, y la revisión de antecedentes y las evaluaciones parciales que a su respecto fuimos concretando en 2.3.2, por otro, en esta última sección tenemos como objetivo global concluir con una conceptualización compleja del objeto consigna que nos permita sustentar los problemas, objetivos, diseño metodológico y análisis propuestos para la Tesis. Asimismo, y como objetivo particular del apartado, nos proponemos ahondar en la descripción propiamente discursiva de las consignas en la medida en que se trata del aspecto en el que los tratamientos precedentes devienen menos explícitos o adecuados si atendemos a nuestros propósitos de investigación.

Para comenzar, lo primero que interesa destacar es el hecho de que, si concebimos las consignas en términos de un tipo particular de herramienta semiótica de mediación, es preciso que propongamos un criterio explícito de clasificación que nos permita identificar el objeto, en tanto, como se desprende de tal definición, las consignas son solo una dentro de las posibles herramientas semióticas que constituyen las mediaciones formativas escolares. Por otra parte, la necesidad de explicitación constituye una instancia fundamental en la Tesis en la medida en que deviene punto de partida para sustentar una caracterización más acabada de nuestro objeto –sobre todo en el plano discursivo– y, al mismo tiempo,

---

especifica el contenido referencial activado. Y, en nuestra opinión, esas regularidades de organización de los mundos colectivos-discursivos corresponden a lo que algunos autores denominan 'instancias de enunciación'" (2004: 195).

dado que posteriormente nos permitirá justificar la delimitación de las unidades de análisis en el contexto de su tratamiento metodológico (*Cfr*. Cap. 4).

Como hemos ido anunciando, el criterio de clasificación con el que ordenamos la caracterización de nuestro objeto consigna es, fundamentalmente, el de género discursivo tal como fuera formulado de manera fundacional por Bajtín (1953) –a parir de los antecedentes de Voloshinov (1929)– y cuyas proyecciones pueden hallarse tanto en la Escuela Francesa de Análisis del Discurso[91] como en la perspectiva Sociocrítica[92].

Como es sabido, el concepto de género es sustentado por un punto de vista materialista dialéctico respecto del lenguaje, al que se concibe en términos de comunicación discursiva: el modo de existencia del lenguaje se presenta siempre en forma de enunciados concretos inscritos en una dinámica interactiva de naturaleza sociocultural y, en cuanto tal, inescindible de una forma genérica. Entonces, el género discursivo, definido como tipo de enunciado relativamente estable producido en y por determinada esfera de la praxis humana deviene principio fundamental de organización a partir del cual se sustenta –y da origen a– un modo de composición, un estilo y un contenido temático en los enunciados. Dicho de otro modo, desde esta perspectiva los géneros discursivos son tipos de enunciados que –conforme la esfera de la praxis en que se producen– articulan, de manera indisociable, ciertos temas, saberes, relaciones entre interlocutores, orientación ideológica y de modos de decir[93].

Cabe aclarar que, a diferencia de lo que se desprende de las tipologías textualistas o funcionales, el concepto de género no supone un mero "formato" o "esquema" abstracto-formal preexistente al que los enunciados se ajustarían en virtud de "la intencionalidad comunicativa" del hablante, ni tampoco, en consecuencia, implica una relación entre enunciado y contexto social en términos de "condicionamiento", como si la realidad social fuera un orden ajeno y preexistente a la comunicación discursiva. Antes bien, para la perspectiva desde la cual se sostiene el concepto de género, el lenguaje materializado en

[91] *Cfr*. con el concepto de "escena genérica" (y su relación con la "escena englobante" y "escenografías") en la propuesta de Maingueneau (2009) y con el de "contrato de comunicación" en la propuesta de Charaudeau (1993, 2006, 2012).
[92] *Cfr*. concepto de "discurso social" en Angenot (2010).
[93] *Cfr*. Pérez y Rogieri (2012).

enunciados encarna, sintetiza y "resuelve" –de diversos modos, en mayor o menor escala y nunca en términos transparentes– determinada esfera de la praxis humana. [94]

En este sentido, considerar las consignas como un género discursivo deviene relevante no solo en tanto que ello nos sugiere que están dotadas de un modo de composición, un estilo y contenido temático relativamente estable a partir de los cuales éstas se tornan reconocibles e inteligibles –tanto para los interlocutores, a modo de "contrato de comunicación" (Charaudeau, 2006) como para el investigador que se propone abordarlas teórica y analíticamente–, sino que además permite articular su estructuración discursiva con la praxis social que le da origen y en cuyo seno se producen, esto es, en particular, permite establecer una estrecha vinculación entre la praxis escolar-formativa –la que en términos de Maingueneau (2004, 2009) puede ser concebida en términos de "escena englobante"– y su configuración retórica. Asimismo, el concepto de género implica una historicidad constitutiva, por lo que también nos conduce a asumir que la manera en que se organizan las consignas es susceptible al movimiento y cambio conforme la coyuntura.

Por último, es importante añadir que la consideración de las consignas en términos genéricos, además de permitirnos identificarlas en su especificidad, nos habilita para interpretar las posibles y continuas relaciones dialógicas que entablan con otros tipos de enunciados producidos en la misma esfera de la praxis, esto es, tanto con las intervenciones de los estudiantes en el contexto de las clases, como con las prescripciones curriculares oficiales, con el discurso de los manuales escolares, el de las correcciones que llevan a cabo los docentes en los trabajos de los estudiantes, por nombrar solo algunas posibilidades dentro del amplio y complejo dominio de las mediaciones formativas institucionalizadas. En efecto, es esta conceptualización de las consignas en términos genéricos la que nos permite formular tanto el objetivo evaluativo (relación entre consignas e intervenciones de estudiantes en las clases) (Objetivo específico nro. 5) como el objetivo comparativo (relación entre consignas y discurso docente, por un lado, y entre consignas y discurso ministerial, por otro) (Objetivo específico nro. 6)[95] que dan lugar a los análisis desarrollados en el Capítulo 6.

[94] "el discurso no refleja en absoluto la situación extraverbal del mismo modo que un espejo refleja un objeto. El discurso resuelve la situación, llevándola a una conclusión evaluativa" (Voloshinov, 1999 [1926]: 176).
[95] *Cfr*. Introducción.

En consecuencia, lejos de entender las consignas como parte de una enunciación singular aislada o como parte de las "intenciones" o proyectos docentes particulares, esta conceptualización nos convoca a entenderlas –y, desde allí, analizar e interpretar las representaciones sociales sobre el dominio de la escritura que movilizan– como parte del dominio de la discursividad escolar y, en particular, como productos del sistema didáctico que allí se organiza.

Entendemos el "dominio de la discursividad escolar" fundamentalmente en términos de campo (Bourdieu, 1985, 1990, 1992)[96] específico de producción de discursos/saberes/creencias que, en cuanto tal, involucra un complejo sistema de posiciones de agentes, de reglas y de relaciones de producción que se articulan con determinados modos de decir y de validar lo dicho. Asimismo, una de las propiedades particulares de este campo es la de dar lugar a lo que Chevallard (1985) denomina "sistema didáctico", esto es, una formación tecnocultural específica que organiza una relación entre tres polos: el docente, el alumno y el objeto de saber; relación a partir de la cual se instituye la transposición didáctica y, por tanto, constituye el espacio social en donde el objeto consigna tiene lugar. Así, desde esta lectura, el género 'consigna' puede concebirse como producto específico del sistema didáctico que, a su vez, se entiende como parte constitutiva del complejo campo de la discursividad escolar.

Es este campo, de hecho, el que comprende y da origen y forma no solo a nuestro objeto consigna (Corpus 1) y a las intervenciones orales de los estudiantes en las clases producto de las consignas (Corpus 2), sino también a las declaraciones de los docentes materializadas en nuestras encuestas (Corpus complementario 1) y al discurso ministerial materializado en el Diseño curricular provincial (Corpus complementario 2) y, en consecuencia, nos permite formular como hipótesis subsidiaria (*Cfr*. Introducción) que las consignas, las intervenciones de los estudiantes en las clases, el discurso prescriptivo-ministerial y el discurso imaginario-docente movilizan un marco común de creencias respecto del dominio de la escritura que configuran y delimitan el campo de la discursividad escolar. Volveremos sobre este punto en 6.2 y 6.3.

[96] En la Tesis adoptamos la siguiente definición de los "campos" propuesta por Bourdieu: "[son] Microcosmos sociales relativamente autónomos, es decir, espacios de relaciones objetivas que son el sitio de una lógica y una necesidad específica e irreductibles a aquellas que regulan otros campos" (1992: 135).

Como puede inferirse por lo antedicho, es el concepto mismo de género el que nos propone una vía de integración entre lo didáctico y lo discursivo al momento de caracterizar nuestro objeto y, teniendo en cuenta que uno de nuestros objetivos se orienta en tal sentido, la clasificación de las consignas en términos genéricos se fundamenta tanto por motivos de coherencia epistemológica –en la medida en que, como ya mencionamos, la perspectiva de Bajtín y Voloshinov sobre el lenguaje, los enunciados y los géneros es solidaria con la concepción vygotskiana acerca del sujeto y su desarrollo formulada en 2.2–, como por nuestros mismos propósitos de investigación.

En definitiva, desde esta perspectiva una consigna puede definirse como un tipo de enunciado relativamente estable organizado por el campo simbólico de la praxis escolar y, en particular, por el sistema didáctico que allí se moviliza. Al mismo tiempo, desde la perspectiva del análisis del discurso de Maingueneau (2010; 2009), el objeto consigna puede entenderse en términos de "escena genérica" y el campo de la praxis escolar como su "escena englobante", de modo tal que queda en evidencia la relación de determinación mutua entre las condiciones sociodiscursivas de producción y las características retórico-enunciativas de nuestro objeto.

Por otra parte, si se considera las consignas en términos genéricos, es posible interpretar sus propiedades constitutivas –el modo de composición, estilo y contenido temático–[97] en relación dialéctica con las propiedades de tal sistema y campo de producción. A continuación, nos detendremos en la caracterización de las consignas desde este marco de interpretación.

En primer lugar, es posible caracterizar la organización discursiva del género 'consigna' en virtud de su modo de composición instruccional. Si bien lo instruccional es un rasgo que en las conceptualizaciones revisadas sobre consignas es mencionado desde distintos puntos de vista –por ejemplo, en términos de "secuencias instruccionales" (Riestra, 2008), o como "tipo de discurso instructivo" (Camelo González, 2010; Atorresi, 2005)–, aquí nos interesa

[97] Partimos de estos tres parámetros generales para la caracterización genérica de las consignas por tratarse de los ejes propuestos fundacionalmente por Bajtín en su teoría de los géneros discursivos que tomamos como referencia teórica de partida. No obstante, cabe destacar que si ponemos en relación esta perspectiva con la teoría de las escenas enunciativas de Maingueneau (2010, 2009) a la que hicimos referencia *supra* –y, en particular, si tomamos en consideración la lectura que realiza Fernández (2013, 2014, 2016) respecto de este planteo en su propia concepción del análisis del discurso–, estas características pueden ser concebidas como parte de la "escenografía" que en un nivel infraespecificado de análisis puede dar cuenta de la organización lingüístico-retórica del género. Volveremos sobre este planteo en el Capítulo 5.

presentarlo como un modo de composición que, de diversos modos y atendiendo a la actividad social y campo de producción simbólico que le da origen, ingresa en la organización de distintos géneros discursivos, entre ellos, las consignas escolares. Este punto nos parece fundamental puesto que evita incurrir en una caracterización abstracta y "desideologizada" de las consignas, que, en cierta forma, puede suscitarse si concebimos lo instruccional como una estructura preexistente a la que el hablante se adaptaría para producir un determinado discurso.

En este sentido, interesa retomar algunos aspectos del estudio clásico sobre el tema propuesto por Silvestri (1995) en la medida en que describe lo instruccional como modalidad discursiva con características específicas pero que, al mismo tiempo, presenta heterogeneidades conforme el género desde el cual se la movilice. La autora parte de la asunción de que:

> A lo largo de la historia, el discurso instruccional fue configurándose como un medio semiótico socialmente construido con la finalidad de organizar patrones de conducta y planificar secuencias de acciones (…) [Es] una herramienta discursiva diseñada para aprender a usar objetos y realizar procedimientos (Silvestri, 1995:12).

De esta primera definición, en virtud de nuestros objetivos, nos interesa relevar dos cuestiones centrales.

En primer lugar, destacamos el hecho de que, por su mismo modo de composición instruccional, queda establecido que la organización de acciones, tareas y/o patrones de conducta constituye el objetivo central sobre el que se sustentan las consignas. Esto es, el eje consiste en que se trata de enunciados directivos orientados al "hacer hacer" y ello puede ser vinculado con el hecho de que, como dijimos, las consignas son producto del sistema didáctico orientado por el objetivo de la transmisión de conocimientos y habilidades, para lo cual la realización de determinadas tareas por parte de los estudiantes –destinatarios de este discurso instruccional– constituye una instancia que, dada la omnipresencia de las consignas, pareciera ser ineludible.

En este sentido, como se dejaba entrever en los planteos de algunos de los antecedentes revisados en 2.3.2 –y como, por otra parte, dejamos asentado en nuestra Tesina de Licenciatura (Condito, 2012) –, es evidente que es el verbo la clase de palabra que sostiene necesariamente este tipo de enunciados y, en cuanto tal, merece una atención especial al

momento de la constitución de las variables de análisis (*Cfr*. 4.2). Asimismo, ello deviene un criterio clave para el reconocimiento y la delimitación de las unidades a partir de las cuales se configura el corpus, en la medida en que la presencia de verbos regentes de actividades encuadradas como tareas a ser realizadas por los estudiantes permite distinguir claramente las consignas de otros tipos de enunciados suscitados en el contexto de la clase –con los que, claro está, entablan diversas relaciones dialógicas pero no deben ser confundidos como si fueran el mismo género–. Es por ello que podemos afirmar que el modo de composición instruccional propio del género 'consigna' conlleva también un tipo de conclusividad y de fronteras –en el sentido planteado por Bajtín (1953)–. Volveremos sobre esta cuestión en el capítulo metodológico (*Cfr*. 4.3).

Por otro lado, pero en estrecha relación, interesa destacar que de la definición de Silvestri también se desprende la posibilidad de articular el modo de composición instruccional con el concepto de herramienta semiótica de mediación propuesto por el Interaccionismo Social e Interaccionismo Sociodiscursivo delimitado en 2.2. Todo discurso instruccional, según el planteo de Silvestri, por el hecho de sostenerse sobre la indicación de pautas para la realización de actividades, deviene instrumento o herramienta de mediación en la realización de tales actividades. Así, es también en este punto donde queda articulado el valor didáctico con el discursivo para la conceptualización de las consignas: las consignas son enunciados genéricos cuyo modo de composición instruccional permite explicitar su valor de mediador en la realización de tareas por parte de aquellos a quienes se dirigen.

Otra característica que podemos mencionar respecto de las consignas en tanto que organizadas composicionalmente por un discurso instruccional, es el hecho de que involucran un tipo de comprensión particular por parte de su destinatario. En concreto, al sustentarse en la organización de acciones, la adecuada recepción del discurso de las consignas pareciera no restringirse a la mera comprensión conceptual sino fundamentalmente a la realización efectiva y adecuada de las tareas que allí se demandan:

> se trata de un tipo de comprensión que debe habilitar al receptor para la acción. El proceso de comprensión no finaliza en la construcción de una representación semántica integrada del texto: no se trata solo de comprensión conceptual, de un qué significa, sino de un "qué debo hacer" y "cómo debo hacerlo" (Silvestri, 1995: 26)

Asimismo, en virtud de lo antedicho, y en un intento por formular las características comunes a todos los discursos instruccionales, Silvestri sostiene que "en el caso de la instrucción el conocimiento previo del receptor es mínimo. Conoce el objetivo del procedimiento, su producto final, pero desconoce por completo las acciones que lo integran" (1995: 26).

Pues bien, aunque coincidimos a grandes rasgos con el planteo de Silvestri a este respecto –puesto que es evidente que para el destintario de las "instrucciones" la clave de su interpretación no reside solo en la pregunta por su significado (el "qué significa")–, es necesario que realicemos algunas puntualizaciones en relación con la especificidad que suponen las consignas.

Esto es, en primer lugar, cabe que nos interroguemos si en el caso particular de las consignas se provee efectivamente una guía al destintario tanto en relación con "qué debe hacer" como respecto del "cómo debe hacerlo", como si se tratara de dos instancias que necesariamente aparecen de forma conjunta. Desde nuestro punto de vista y en virtud de las observaciones preliminares realizadas, en las consignas, a diferencia de otros géneros instruccionales, en la mayoría de los casos lo que se propone es una serie de acciones a realizar en desmedro de las indicaciones explícitas respecto de cómo deben ser realizadas. Por otra parte, también a diferencia de lo que, según Silvestri, se daría en "todos" los géneros instruccionales, advertimos que las consignas no surgen (en la mayoría de los casos) como respuesta a una necesidad o requerimiento por parte del receptor respecto de cómo hacer una determinada tarea, sino a un pacto social preexistente y reconocido que es el que organiza las actividades formativas escolares y, por tanto, muchas veces los destinatarios de las "instrucciones" surgidas en este contexto, en realidad, sí conocen el/los procedimiento/s –dada la "ritualización" a la que se ve sometida la enunciación de consignas que mencionamos en 2.3.2.– pero ignoran la finalidad u objetivo de las acciones allí demandadas. En efecto, cabe conjeturar que ambas cuestiones pueden ser unas de las causas que explicarían las dificultades de comprensión de consignas sobre las que se centran algunos de los estudios reseñados, así como la proliferación de reformulaciones por parte del docente o la demanda de reformulaciones por parte de los estudiantes (*Cfr*. 3.3, 5.3 y 6.3).

En definitiva, lo que predomina en el modo de composición instruccional de las consignas entendidas como género es, de hecho, la exhortación para la realización de acciones –que puede o no presentarse en forma secuenciada– aunque no siempre sea explicitada ni la modalidad de realización ni la finalidad de las acciones allí inscriptas. Esta particularidad también puede ser explicada en función de la matriz institucional y el campo discursivo en el que surge el género 'consigna', esto es, el campo de la institución escolar, cuyos propósitos formativos –siempre ideológica y políticamente motivados– orientan su modo de composición.

En este sentido, es interesante retomar, aunque sea sucintamente, la diferencia que Silvestri establece entre "instrucción" y "reglamento", entendidos como dos modalidades desde las que se organizan los géneros de tipo instructivo. En concreto, una diferencia central atañe a la relación de los interlocutores: en el reglamento el receptor ya no es sujeto de aprendizaje de algo desconocido como en la instrucción, sino que se le prescribe qué conductas de su repertorio debe seleccionar para desenvolverse en una determinada situación o institución. Por otro lado, instrucción y reglamento se distinguen en la medida en que no se orientan desde la misma función central: "en el reglamento la función central ya no es el aprendizaje sino el control institucional de la conducta del receptor al realizar la actividad reglamentada" (Silvestri, 1995: 39). En virtud de ello, se observa también que, mientras que en la instrucción las actividades o prescripciones del procedimiento no serían, en principio, arbitrarias sino que se hallarían motivadas por la índole de la actividad o funcionamiento que se lleva a cabo, en el reglamento hay mucho más de convencionalidad y acuerdo institucional sobre cuáles son las conductas deseables que hay que promover. En consecuencia, aunque en el reglamento también hay cierto tipo de secuencialidad, ésta no obedece a un orden lógico sino al grado de importancia de las pautas para el contexto institucional que las provee.

Ahora bien, si atendemos al complejo sistema de géneros discursivos existente en un determinado estado del discurso social (Angenot, 2010) –y teniendo en cuenta su historicidad y plasticidad constitutiva– es evidente que no existe una división nítida entre reglamento e instrucción sino que hay numerosas "posiciones intermedias en el continuo que va de uno a otro" (Silvestri, 1995:40). Desde aquí, entonces, se suscitan nuevos interrogantes en la caracterización del modo de composición del género 'consigna': ¿se

halla más próximo al polo de los reglamentos o de las instrucciones? Más específicamente: ¿las acciones que prescriben las consignas se incluyen dentro de un procedimiento secuenciado para lograr un objetivo didáctico o se vinculan con la necesidad de control social propio de las instituciones formativas escolares en cuyo seno se producen? Desde nuestro punto de vista, en efecto, el espacio discursivo de las consignas –y justamente en virtud de su carácter de herramientas mediadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados– se halla en la tensión entre ambos polos, esto es, entre la finalidad eminentemente didáctica y la voluntad de organización y control; tensión que, en definitiva, es propia de las instituciones desde donde se formulan. Es por ello que, en nuestro análisis de las representaciones acerca del dominio de la escritura en las consignas (*Cfr*. Cap. 5) tendremos este aspecto necesariamente en consideración. En síntesis,

> (…) la forma en que una sociedad organiza la instrucción de procedimientos varía según la función que el procedimiento desempeña en esa sociedad, según la naturaleza del procedimiento y de las acciones que lo integren, y según el lugar social que ocupan quienes realizan el procedimiento (Silvestri, 1995: 35).

De ahí que la composicionalidad instruccional que asumen las consignas no puede ser, en modo alguno, disociado de las restricciones genéricas que la habilitan y dan origen.

Caracterizado este primer aspecto, el segundo eje en que nos centraremos para la descripción discursiva-genérica de las consignas es, como adelantamos, el "estilo".

Lo primero que habría que aclarar como punto de partida a ese respecto es que, lejos de tratarse de una disposición formal del enunciado conforme la "subjetividad" o "singularidad individual" del locutor, desde la perspectiva sobre el lenguaje aquí asumida el estilo se concibe en términos de expresividad genérica. Esto es, el estilo consiste en un modo de enunciación que funda una determinada actitud expresiva, valorativa e incluso evaluativa respecto de lo que se dice y respecto de los interlocutores, y ello no depende (o al menos no en una primera instancia) ni de la lengua ni de la individualidad o libre voluntad intencional del hablante, sino de las restricciones sociales –de la esfera de la praxis humana y campo simbólico desde el cual se enuncia– que dan lugar a las restricciones genéricas. En palabras de Bajtín:

> Los estilos lingüísticos o funcionales no son sino estilos genéricos de determinadas esferas de la actividad y comunicación humanas. En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos. (Bajtín, 1982 [1953]: 249)

Es por ello que, en la Tesis, los rasgos estilísticos presentes en las consignas son necesariamente entendidos como patrones genéricos y, en cuanto tales, se hallan en íntima relación con el campo de la praxis y discursividad escolar y, en particular, con el sistema didáctico que allí se organiza.[98]

Pues bien, en virtud de las observaciones preliminares, si tuviéramos que sintetizar el estilo de las consignas podríamos decir que el común denominador reside en el sostenerse desde una modalidad exhortativa-deóntica y desde una implicación enunciativa. Esto es, de manera más o menos explícita (los diferentes grados de explicitación obedecen, como luego veremos, a si se trata de una consigna escrita u oral) toda consigna, en tanto que herramienta de mediación orientada a la realización de actividades formativas escolares, moviliza una demanda de acción –bajo el supuesto de que es "lo que corresponde" o que "hay que" hacer– y ello se efectúa a partir de una implicación de los interlocutores y las coordenadas de interlocución.

Gramaticalmente, este tipo de modalidad se visibiliza en las consignas, tanto escritas como orales, por un lado, a partir del uso de verbos en imperativo, de perífrasis de futuro y mediante estructuras interrogativas directas e indirectas. Por otro lado, en el caso de algunas consignas escritas en particular, ello se manifiesta a partir del uso de verbos en infinitivo y, en el caso puntual de algunas consignas orales, por el empleo de vocativos. Justamente, es por esto último que mientras que la exhortación deóntica es siempre explícita en las consignas orales, en las escritas suele ser implícita. Esto se ve reforzado, al mismo tiempo, por el hecho de que las marcas de implicación enunciativa –pronombres

[98] Es por ello, cabe aclarar, que la diferenciación realizada entre modos de composición, estilo y contenido temático en tanto que componentes del género obedece meramente a razones de claridad expositiva y no al hecho de que las concibamos como instancias disociadas. Antes bien, en lo anterior y en lo que sigue partimos de la idea de que: "el estilo está indisolublemente vinculado a determinadas unidades temáticas y, lo que es más importante, a determinadas unidades composicionales; el estilo tiene que ver con determinados tipos de estructuración de una totalidad, con los tipos de su conclusión, con los tipos de relación que se establece entre el hablante y otros participantes de la comunicación discursiva (los oyentes o lectores, los compañeros, el discurso ajeno, etc.). El estilo entra como elemento en la unidad genérica del enunciado" (Bajtín, 1982 [1953]: 249).

personales, pronombres posesivos, formas temporales en los verbos, deícticos de tiempo, deícticos de espacio e indicios de ostensión (Benveniste, 1966, 1974)– son cuantitativamente mucho más frecuentes en las consignas orales que en las escritas, lo cual en buena medida obedece a la especificidad de cada dominio semiótico, tal como desarrollamos en 1.2.

No obstante, si bien esta diferenciación entre consignas escritas y orales será cuidadosamente tenida en cuenta en el análisis de las consignas (*Cfr*. 5.3) –y nos permitirá, justamente, realizar interpretaciones específicas respecto del modo de andamiaje que involucran–, ello no pretende implicar que no hay marcas de estilo comunes en ambos tipos y que están asociadas a restricciones genéricas.

De hecho, como dijimos, la orientación exhortativa para la acción es un rasgo generalizado en toda consigna –por lo que, una vez más, la organización a partir del verbo deviene marca distintiva del género–, así como también, más particularmente, la presencia de una modalidad deóntica orientada a la obligatoriedad –por lo que en numerosas consignas, además del uso de verbos regentes en infinitivo, hallamos construcciones sintácticas del tipo "hay que", "es necesario que", "tienen que"–.

Por otra parte, aunque en estrecha relación, en el marco de la implicación enunciativa que anunciamos *supra*, otro rasgo de estilo común a la mayoría de las consignas es la presencia explícita de las marcas del alocutario en mucha mayor medida que las del locutor. Esto es, ya sea mediante pronombres personales –"ustedes"–, vocativos –"chicos"– , o a partir de las desinencias verbales mayoritariamente de segunda persona –de singular o plural–, el alocutario suele inscribirse de manera marcada, mientras que la presencia del locutor se encuentra mucho más "velada": frente a la explícita presencia del alocutario, el "yo" que enuncia, en los pocos casos en que aparece explicitado, suele hacerlo de forma integrada con el interlocutor mediante la primera persona del plural –en el empleo de un "nosotros inclusivo" (Benveniste, 1966)–.

Cabe subrayar que esta modalidad y configuración enunciativa genera como resultado una determinada "entonación expresiva" (Voloshinov, 1926) en la enunciación –que siempre conlleva una actitud valorativa respecto de lo enunciado– que sería, en principio, propia del

género ‘consigna’. Entendida como expresión sonora de la valoración social[99] y como parte constitutiva del estilo genérico del enunciado, en principio, la entonación de las consignas se manifiesta como predominantemente “directiva”, aunque moderada en virtud de algunas modulaciones de tipo coloquial que generan una proximidad entre los interlocutores –y que, en consecuencia, aminoran el efecto de distancia propia del tono directivo de base–.

Ahora bien, como adelantamos, estos rasgos generales en cuanto a la configuración enunciativa, modalidad y entonación expresiva en la enunciación de las consignas, no pueden sino ser interpretados en tanto que marcas de estilo genérico. En este sentido, el hecho de que las consignas sean herramientas formativas construidas –de forma más o menos planificada– a los fines de dirigir las acciones de los estudiantes en el marco de un sistema didáctico, permite explicar el por qué de la configuración presentada *supra*.

Así, por un lado, la notoria modalidad exhortativa combinada con modalizaciones deónticas de tipo obligativo haya su fundamento en el hecho de que las consignas sean precisamente enunciados propios del campo de la discursividad escolar y, más particularmente, que se orienten exclusivamente a la organización y consecución de las actividades formativas que conforman dicho campo. Esto es, el campo escolar comprende y habilita la presencia de ciertos agentes, roles y relaciones específicas en el contexto del sistema didáctico que allí se sostiene –docentes como transmisores del saber y detentores del poder/autoridad, y estudiantes como destinatarios de ese saber y gobernados por las “reglas de juego” sostenidas por tal autoridad–, y es en este ámbito que la exhortación para la acción y la presencia del “deber” hallan su fundamento y, al mismo tiempo, generan cierta naturalización por parte de los agentes implicados.

Por otra parte, la presencia marcada del alocutario y su configuración predominante en términos de “sujeto colectivo” –con el paralelo ocultamiento de la presencia del locutor en términos de “yo-singular”–, también obedece a las reglas y distribución de roles sostenidas en el campo escolar y sistema didáctico y, en particular, en su configuración histórica

[99] “[la entonación] es un rasgo constitutivo del enunciado. No existe dentro del sistema de la lengua, es decir, fuera del enunciado. Tanto la palabra como la oración como unidades de la lengua carecen de entonación expresiva” (Bajtín, 1982 [1953]: 272).

actual.[100] Esto es, si bien la autoridad detentada por el docente es parte del pacto escolar desde sus orígenes, en la actualidad ello se manifiesta de manera mucho más "flexible", "horizontal" y "democrática" en virtud del conocido cuestionamiento a la pedagogía tradicional-moderna que se sostiene desde hace décadas por parte de los distintos agentes involucrados en los sistemas educativos.[101] Es por ello que, cabe conjeturar, la interlocución que se materializa en las consignas pone en primer plano a lo colectivo antes que a un locutor-docente singular enfatizando la autoridad y distancia respecto de los interlocutores-estudiantes.

No obstante, hay que reconocer que la asimetría de roles es constitutiva de la discursividad escolar y condición *sine qua non* para la organización del sistema didáctico, y es ello lo que habilita la emergencia del tono predominantemente directivo en las consignas al que anteriormente hicimos referencia. Ahora bien, la moderación de la entonación directiva a partir de modulaciones coloquiales en muchas consignas –dada por la inscripción de elementos deícticos y por el omnipresente "voseo"–, bien puede ser vinculada con el estado actual de las relaciones dentro del sistema pedagógico, cada vez más lejos de la rigidez y verticalismo que fundacionalmente lo constituyó.

En este sentido, cabría añadir que todo lo hasta aquí expuesto en relación con el estilo y expresividad bien puede ser vinculado con la manera en que se suscita la configuración de un *ethos* particular en el género 'consigna'. Como propone Maingueneau (2010, 2009) desde el marco de la Escuela Francesa del Análisis del Discurso a partir de un trabajo de reformulación respecto de la noción proveniente de la retórica clásica, el *ethos* muestra la forma en que el locutor construye una identidad –que involucra un "carácter" y una "corporalidad"– en un determinado espacio enunciativo, estructurado por condicionamientos socioinstitucionales y por una configuración ideológica, y que opera como "garante" y sustento de lo que se dice.[102]

[100] Cabe destacar, como antecedente en el estudio de la interlocución enunciativa en consignas y su variación en distintos períodos históricos, el análisis de consignas formuladas en manuales escolares llevado a cabo por Rodríguez (2016).

[101] *Cfr*. Puiggrós (2003); Cucuzza y Pineau (2002); Verón (1999), Tedesco (1993). En el Capítulo 6, por otra parte, este aspecto se verá reflejado en el análisis de los *Diseños Curriculares para la Educación Secundaria Orientada* de la provincia de Santa Fe (2014). *Cfr*. 6.2.1

[102] Obsérvese que para Maingueneau el *ethos* es un resultado de la interacción y puesta en interfaz dialéctica de los aspectos discursivo-enunciativos y los de tipo socio históricos: "El ethos es una noción socio/discursiva fundamentalmente híbrida, un comportamiento socialmente evaluado, que no puede ser aprehendido al

Así, el *ethos* envuelve la enunciación sin estar explicitado en el enunciado. En palabras de Ducrot:

> No se trata de las afirmaciones halagüeñas que el orador puede hacer sobre su propia persona en el contenido de su discurso, afirmaciones que por el contrario se exponen a molestar al auditor, sino de la apariencia que le confieren la elocución, la entonación, calurosa o severa, la elección de las palabras, de los argumentos (Ducrot, 2001 [1984]: 201)

En consecuencia, es posible afirmar que en las consignas, en virtud de los rasgos de estilo y entonación mencionados, se configura un *ethos* "docente" que permite operar como sostén y fundamento necesario para que el sistema didáctico pueda tener lugar. Ello no pretende implicar, en lo absoluto, que en toda consigna se configure un *ethos* idéntico –del mismo modo, y en estrecha relación, que no puede afirmarse que todas las consignas supongan el mismo tipo de andamiaje–. Antes bien, de lo que se trata es de intentar delimitar un patrón de regularidades en las consignas en tanto que género discursivo capaz de operar como punto de partida para, posteriormente, llevar a cabo los análisis cualitativos propuestos (*Cfr*. 5.2).

Para concluir con la delimitación preliminar de los parámetros genéricos orientada a la caracterización discursiva de las consignas, resta que mencionemos sucintamente algunas cuestiones en torno del tercer y último eje propuesto por Bajtín: el "contenido temático".

Lo primero que es menester aclarar al respecto es que, desde la perspectiva bajtiniana, el contenido temático no es entendido como un núcleo conceptual preexistente al proceso de comunicación discursiva –como un "objeto del mundo" prefabricado y pre-discursivo– sino que, antes bien, se trata de un núcleo elaborado en y por dicho proceso. Es en el enunciado organizado por una determinada retórica genérica en donde los contenidos temáticos pueden ser identificados en cuanto tales y, en consecuencia, las características composicionales y estilísticas del género son parte constitutiva del tema. Dicho de otro modo, y para sintetizar, en la delimitación del contenido temático no hay manera de dividir "contenido" de "forma", de separar el "qué" respecto del "cómo" o, más particularmente,

margen de una situación de comunicación precisa e integrada a determinada coyuntura socio-histórica" (2010:209)

de disociar el modo de existencia de un objeto en un ámbito social particular de su representación.

Esto que acabamos de explicitar deviene particularmente importante en nuestra Tesis en la medida en que uno de nuestros objetivos centrales reside en indagar las representaciones sobre el dominio de la escritura movilizadas en el discurso de las consignas, lo que en este contexto puede ser redefinido, justamente, en términos de uno de los núcleos del contenido temático propio del género. Esto es, si bien el concepto de representación social será materia de tratamiento particular del siguiente capítulo (*Cfr*. 3.2), aquí nos interesa dejar establecido, aunque sea de manera preliminar, que las representaciones sociales existen en carácter de instanciaciones discursivas y que ello, lejos de ser arbitrario o azaroso, depende de las restricciones del género, en particular, las que atañen al dominio de lo que Bajtín denomina "contenido temático".

Pues bien, en virtud de lo antedicho, pareciera implicarse que el objeto "escritura" es, en efecto, un común denominador temático en las consignas como género. En realidad, el hecho de que toda consigna movilice una representación acerca del objeto escritura no puede ser generalizado. Antes bien, se trata de un recorte que, en el contexto de la Tesis, efectuamos para la selección de unidades de análisis en la constitución del corpus (*Cfr*. 4.3) y que, por consiguiente, supone solo una restricción válida para un subconjunto de enunciados. Esto es, no toda consigna moviliza algún tipo de representación acerca del dominio de la escritura, pero en función de nuestros objetivos de investigación nos centramos exclusivamente en este tipo, lo cual implica un recorte por sobre la totalidad.

Sin embargo, en miras a los objetivos del presente capítulo en particular, si tuviéramos que generalizar las restricciones temáticas del género 'consigna', puede plantearse –en estrecha relación con la caracterización que venimos realizando– que el común denominador no es siempre "la escritura" sino "la actividad" o "la tarea". Esto es, más allá de los ámbitos disciplinares o asignaturas específicas desde donde se formule, toda consigna se diferencia del resto de los enunciados que circulan y "dialogan" en el contexto áulico en virtud de, precisamente, tener como eje, por lo menos, una actividad. En este sentido, conviene retomar el planteo de Silvestri (1995) en relación con el discurso instruccional –que, como dijimos, es el modo de composición que sostiene las consignas–:

> Desde el punto de vista del contenido, el tema típico del discurso instruccional es un procedimiento, es decir, una actividad que se ejecuta siguiendo un método prefijado secuencialmente (…). La secuencia es rígida y debe seguirse en forma idéntica cada vez que se cumple el procedimiento. Obviamente, no toda actividad es un procedimiento o no responde obligatoriamente a un procedimiento. Hay actividades de estructura abierta que admiten muchas posibilidades de realización o en las que no existe un método establecido que resulte con seguridad eficaz (1995: 18).

Así, independientemente de si se especifica o no como procedimiento secuencial e independientemente de su planteamiento en términos de pautas preestablecidas o sujetas a la negociación por parte de los interlocutores –cuestiones que nos interesa examinar, y que retomaremos conceptualmente en 3.3 y analíticamente en 5.3–, no hay consigna que no tenga en su centro una actividad, y es en ese sentido que decimos que ello opera como restricción relativa al contenido temático.

Ahora bien, como se desprende de la cita de Silvestri, esta restricción temática es, en principio compartida por distintos géneros instruccionales (una receta de cocina, un manual técnico, por caso, también tienen como eje temático la indicación de actividades o tareas). Lo que define el tema de una consigna en particular es, entonces, el movilizar una representación temática respecto de una tarea propia del dominio escolar y, por tanto, orientada por el sistema didáctico. Esto es, todas las "tareas" representadas como tema por las consignas tienen asidero e injerencia dentro del contexto de las mediaciones formativas escolares, independientemente de que luego puedan o no ser refuncionalizadas fuera de este ámbito – a lo que, como veremos en la exposición de los resultados, no se suele propender en la mayoría de los casos (*Cfr*. 5.2)–.

Con esto no quisiéramos negar que, en el marco específico de su enunciación, es decir, en virtud de la asignatura escolar particular en donde se formule, toda consigna tematiza una actividad relativa a un campo de saber. Sin negar esta particularidad, lo que nos interesa es, como hicimos en la descripción de las dimensiones composicionales y estilísticas, arribar a un marco de generalidades en la caracterización de las consignas a partir de las cuales se posibilite, eventualmente, un análisis cualitativo particular, conforme objetivos específicos de indagación. En este sentido, en virtud de nuestro propio objetivo, impusimos como restricción en la delimitación de las unidades de análisis el hecho de que las actividades

escolares tematizadas por las consignas estudiadas consistan en actividades relativas al dominio de la escritura.

Para concluir con la caracterización de las consignas en términos discursivo-genéricos, resta que dejemos asentado –como adelantamos en 1.2.3– que, independientemente de su formulación escrita u oral, y de acuerdo con la propuesta bajtiniana de clasificación, una consigna puede ser concebida en términos de género secundario o complejo. Esto es así puesto que, lejos de constituirse en una relación "inmediata" con la realidad, las consignas surgen en condiciones de la comunicación cultural más desarrolladas y planificadas. Es decir, por más espontánea que pueda parecer la formulación de una consigna (sobre todo una consigna oral), si las concebimos como herramientas culturales de mediación producto del sistema didáctico, hay que reconocerles un alto grado de elaboración, historicidad, y diálogo con otros enunciados propios de la discursividad escolar (currículum prescripto, legislaciones, manuales de enseñanza, planificaciones, teorías psicológicas, pedagógicas y de distintos campos del saber, etc.), independientemente de la conciencia que de ello tenga el docente que las formula (*Cfr*. 6.2). Asimismo, cabe destacar que las consignas en tanto que géneros secundarios involucran un proceso de conformación a partir del cual absorben y reelaboran distintos géneros primarios constituidos en la comunicación discursiva inmediata. Es ello lo que, en términos generales da origen a ciertas características que fuimos planteando en las páginas precedentes –fundamentalmente, a las modulaciones coloquiales en el estilo dadas por la presencia de deícticos y marcas de interlocución– que en principio son propias de géneros conversacionales primarios. No obstante, su "absorción" por parte del género 'consigna' implica que su función y valor se ve transformada en virtud de otros objetivos, que poco o nada tienen que ver con los de la comunicación espontánea.

Luego del extenso recorrido planteado en el presente capítulo –tanto en virtud de los presupuestos epistemológicos delimitados en 2.2, como de la revisión crítica de antecedentes y la descripción genérico-discursiva propuesta en 2.3–, es posible concluir con una conceptualización compleja de nuestro objeto consigna que atienda a la doble área de anclaje de la investigación –didáctica y discursiva–.

Así, para sintetizar, en el marco de la Tesis una consigna se define en términos de herramienta discursiva-cultural de mediación formativa producto del sistema didáctico enmarcado en el campo de la discursividad escolar. Ello implica, por un lado, que toda consigna supone un tipo de andamiaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje socialmente institucionalizados y, por otro, que dicho andamiaje se halla sujeto a restricciones genéricas.

Como hemos explicitado en distintas oportunidades, el propósito que guió el desarrollo del presente capítulo ha sido el de establecer un punto de partida teóricamente específico acerca del objeto consigna que nos permita, posteriormente, efectuar los análisis cualitativos y cuantitativos particulares propuestos y, desde allí, llevar a cabo la consecución de nuestros objetivos centrales de investigación (cuyos resultados expondremos en los Cap. 5 y 6).

Asimismo, consideramos que la descripción genérica-discursiva realizada en esta última sección en particular constituye un avance en el abordaje de consignas, tanto en relación con la sostenida por los estudios examinados que operaron como antecedentes teóricos, como en relación con la sostenida en nuestra propia Tesina de grado (Condito, 2012), por lo que, de esta forma, hemos podido complejizar la consideración del objeto y habilitar nuevas perspectivas para su abordaje.

CAPÍTULO 3: REPRESENTACIONES SOCIALES Y REFORMULACIÓN EN LAS INTERACCIONES FORMATIVAS

3.1. *Introducción*

Una vez problematizados y delimitados los conceptos de escritura y de consigna en tanto que, respectivamente, macro dominio de indagación y objeto de estudio de la Tesis cabe preguntarse: ¿de qué manera se plantea la relación entre el dominio de la escritura y el objeto consigna?, ¿a partir de qué instancia es posible abordar la configuración de la escritura en las interacciones formativas suscitadas en la Escuela Media? O bien, en términos más específicos: ¿qué es, en concreto, lo que nos propusimos analizar en las consignas en relación con la escritura?

La respuesta a tales interrogantes involucra un paulatino acercamiento y especificación de nuestros núcleos de investigación, en la medida en que –como adelantamos en la Introducción– los objetivos centrales de la Tesis son conceptualizar, describir y contrastar las representaciones sociales sobre la escritura que instituyen las consignas, así como también, evaluar sus alcances en relación con el contexto de mediaciones formativas en que se producen.

En este sentido, y a los fines de, por un lado, no dejar espacios teóricos sin definir y, por otro, enriquecer nuestra propia caracterización del objeto de investigación, se advierte que el concepto de "representación social" requiere una instancia de problematización y abordaje específico en tanto que principal variable de estudio. Al mismo tiempo, dado que –como veremos a continuación– las representaciones son aquí concebidas fundamentalmente en términos de manifestaciones discursivas, la presencia o ausencia de "reformulación" en su concreción verbal deviene una dimensión constitutiva de tal variable y, en cuanto tal, también merece ser explicitada y fundamentada.

En definitiva, el presente capítulo tiene como objetivo abordar dos núcleos conceptuales de interés para la concreción del marco teórico de la Tesis: el concepto de representación social y el de reformulación. La definición de ambos conceptos deviene fundamental a los fines de completar la delimitación de las bases teóricas que nos permitieron fundamentar el diseño metodológico.

Si bien las representaciones sociales en el contexto de la Tesis parecieran inscribirse en un nivel de importancia jerárquicamente superior a la reformulación –puesto que, como se verá en el próximo capítulo (*Cfr*. 4.2) las representaciones son la variable absoluta y la reformulación constituye una de las dimensiones comprendidas en dicha variable–, optamos por presentar los dos núcleos de problematización conceptual en un mismo capítulo. Esto se fundamenta, por un lado, dado que es a partir de la conceptualización de ambos ejes que se completa la formulación del aparato teórico de la Tesis y, por otro lado, en tanto ambos núcleos están estrechamente relacionados en la organización de nuestro diseño metodológico.

No obstante, a los fines de obtener claridad expositiva, estructuramos el presente capítulo, al igual que los anteriores, en dos partes: una primera destinada puntualmente a la conceptualización de las representaciones sociales (3.2) y una segunda centrada en la operación de reformulación y su posible clasificación (3.3). Cada una de las partes se ve precedida por una breve introducción que fundamenta puntualmente el tema abordado y que especifica las distintas secciones en que se estructura.

3.2. *Primera parte*. El concepto de representación social

3.2.1. Introducción

El concepto de representación social involucra una complejidad y heterogeneidad derivada de las distintas disciplinas y tradiciones teóricas desde las cuales se lo ha propuesto. Esto ha generado que actualmente se trate de un concepto productivo empleado en investigaciones desde las más diversas orientaciones y con objetivos muchas veces disímiles. Por ello, y dado que las representaciones sobre la escritura se constituyen como nuestra variable central de análisis, es que consideramos pertinente en el marco de la Tesis no asumir "representación social" como un concepto definido *a priori* sino como un lugar propicio para la teorización y discusión. Es decir, es necesario, en primer lugar, explicitar cuáles son las perspectivas y tradiciones a partir de las cuales nos interesa abordar el concepto y, en segundo lugar, establecer nuestra propia conceptualización como propuesta específica para el contexto de la investigación.

Así, en lo que sigue, no es en lo absoluto nuestra intención establecer una historización o descripción exhaustiva respecto de las distintas corrientes que abordan o han abordado el concepto sino centrarnos exclusivamente en las perspectivas desde las cuales organizamos nuestra propuesta, atendiendo tanto a los objetivos de investigación que perseguimos, a la búsqueda de coherencia teórico-epistemológica, como a la necesidad de articular las áreas de incumbencia disciplinar de la Tesis –que, como ya señalamos, pretende inscribirse en el cruce de la didáctica de la lengua y el análisis del discurso (*Cfr*. Introducción)–.

En virtud de lo antedicho, en un primer momento (3.2.2) retomamos sucintamente los aportes fundacionales de la Psicología Social de Moscovici (1979) y Jodelet (1993) en relación con el concepto de representación social. Esto es así tanto por tratarse del marco a partir del cual se comienza a sistematizar el concepto –de modo tal que es considerada una referencia ineludible en la materia–, así como también por el hecho de que los supuestos epistemológicos sobre el sujeto y la realidad social de los que allí se parte para la conceptualización están, aunque encuadrados en el área de la Psicología Social, en consonancia con los que asumimos en la Tesis (*Cfr*. 2.2). Nos detendremos en particular en

las posibilidades de análisis que este lineamiento teórico suscita y en los puntos en que resulta poco adecuado en virtud de nuestros objetivos.

En segundo lugar (3.2.3), examinamos la propuesta teórica que desde el marco del análisis del discurso propone Angenot (2010) puesto que, aunque su eje no sea la formulación conceptual de las representaciones sociales, de su teoría acerca del discurso es posible inferir supuestos significativos y proyecciones al respecto, especialmente en lo que concierne a su existencia material semiótica –lo que, como se verá en el Capítulo 4, nos permite posteriormente construir los indicadores de análisis–. Así, interesa retomar su teoría del discurso social y, asimismo, especificar un diálogo con algunas de las propuestas que el autor reconoce como fuentes –Voloshinov, 1929; Bajtín, 1953; Foucault, 1969; Charaudeau, 1983; Bourdieu, 1985–[103] con el objeto de pensar puntualmente las representaciones sociales en sus dimensiones discursivas y sociológicas.

En tercer lugar, analizamos la teoría de la actividad de Leontiev (1959) (3.2.4.1) que formula desde los presupuestos del Interaccionismo Social y, particularmente, la relectura y especificación que propone el Interaccionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2004 y 2007) (3.2.4.2). Nos detendremos en estas perspectivas –sin dejar de establecer las precisiones y cuestionamientos que consideramos pertinentes en cada caso– puesto que en ellas las representaciones sociales son conceptualizadas en una zona que, en buena medida, intenta articular las dimensiones psicológicas, sociológicas y las lingüístico-discursivas.

Finalmente (3.2.5), a partir de la lectura crítica de estos tres grandes espacios teóricos, concluimos el capítulo con la especificación de la propia noción de representaciones sociales, cuya constitución nos permitió sostener nuestra investigación en particular y llevar

[103] Cabe aclarar que esta nómina de propuestas teóricas que, con distintos énfasis, revisaremos en 3.2.3 no responde al objetivo de presentar de modo exhaustivo las "fuentes" en que se sustenta la teoría de Angenot. Antes bien, el objetivo es, a partir de algunas de las referencias teóricas mencionadas por el autor (*Cfr*. Angenot, 2010: 59), seleccionar las que consideramos más pertinentes en función de nuestros propios objetivos y zona de anclaje de la investigación. En particular, nos centramos en las teorías de referencia que según nuestro criterio pueden productivamente dialogar, desde una perspectiva discursiva, dialéctica y sociológica-cultural, en pos de la caracterización y conceptualización de las representaciones sociales, principalmente en el marco de las consignas. Asimismo, cabría añadir, es ello lo que nos habilita para que en la nómina de autores seleccionados incluyamos a Voloshinov (1929) y a Charaudeau (1983). Aunque ninguno de los dos es explícitamente reconocido por Angenot como "fuente", los incluimos puesto que el autor señala como sustento de su teoría a las formulaciones del "Grupo Bajtín" y a las de la "Escuela Francesa de Análisis del Discurso", por lo que Voloshinov y Charaudeau, respectivamente, pueden ser considerados indiscutibles referentes.

a cabo –de modo coherente y articulado– las distintas instancias de análisis previstas para la Tesis.

3.2.2. El concepto de representación social: propuesta fundacional de la Psicología Social

A principios de la década de 1960, en un contexto dominado por perspectivas "individualistas" en el campo de la psicología –tanto por el consolidado conductismo como por las lecturas enmarcadas en la denominada "revolución cognitiva"–, Serge Moscovici presenta su Tesis Doctoral titulada "El Psicoanálisis, su imagen y su público" (1961), en la que estudia la manera en que la sociedad francesa concebía el Psicoanálisis, a través del análisis de la prensa y entrevistas a diferentes grupos sociales. Su trabajo es considerado uno de los fundadores de la corriente de la Psicología Social orientada por el estudio de las representaciones sociales y, por consiguiente, junto con la relectura propuesta por Jodelet en la década del '90, constituye un antecedente ineludible en la materia. Desde entonces, se ha pasado de la elaboración del concepto a un desarrollo teórico que ha permeado en el conjunto de las ciencias sociales porque constituye un enfoque que posibilita unificar e integrar lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social, el pensamiento y la acción (Araya Umaña, 2002).

Si bien los antecedentes que explícitamente sostiene haber tomado Moscovici (1979) para su propuesta teórica son –entre otros– el concepto de representaciones colectivas de Durkheim (1898), ciertos aspectos de la teoría freudiana (1921) que trabajan la incidencia de lo colectivo en la constitución psíquica, y la teorización de Piaget (1946) acerca de la importancia de la acción en la conformación de las representaciones mentales, consideramos que también es posible establecer un vínculo, pese a no estar explícitamente declarado, con la propuesta de de Vygotski (1932, 1934). En efecto, en virtud de comenzar a establecer la articulación teórica que aquí buscamos realizar, conviene recordar, como explicitamos en el capítulo precedente (*Cfr*. 2.2.2) que es la teoría de Vygotski una de las primeras que desde el campo de la psicología propone una relación estrecha entre acción, pensamiento, lenguaje y cultura: no es a partir de la soledad del accionar individual sino a partir de la interacción social –mediada por distintas herramientas culturales entre las cuales

se destaca el lenguaje verbal– que el sujeto elabora las representaciones que le permiten conformar su pensamiento.

Ahora bien, para elaborar su conceptualización, Moscovici parte de tres premisas que quisiéramos retomar puesto que no solo resultan fundamentales para comprender la naturaleza de su teoría sino también porque nos permiten, posteriormente, establecer las relaciones conceptuales propuestas.

La primera premisa atañe a "la no escisión dicotómica entre sujeto y objeto":

> Consideramos que no hay un corte dado entre el universo exterior y el universo del individuo (o del grupo), que, en el fondo, el sujeto y el objeto no son heterogéneos en su comportamiento y solo existe en función de los medios y los métodos que permiten conocerlo (Moscovici, 1979: 6).

En este sentido, las representaciones sociales siempre involucran de forma simultánea –y en permanente tensión– una dimensión subjetiva y una objetiva (en el sentido de que son "constituyentes de objetos")[104]. Obsérvese que esta asunción de base es coherente con la concepción socio semiótica y dialógica de la conciencia que se propone desde una epistemología monista dialéctica, tanto en las lecturas fundacionales de Vygotski (1932) y relecturas de Wertsch (1999) y Bruner (1986, 1990) en el campo de la psicología, así como en la propuesta de Bajtín (1953) y Voloshinov (1929) en el campo de la lingüística[105]: no hay una escisión radical entre sujeto y objeto puesto que el objeto –interiorizado en y por las interacciones sociales– es parte constitutiva de la consciencia.

La segunda premisa esgrimida por Moscovici se formula en términos de "consideración creativa del poder representativo humano":

> No reconocer el poder creador de objetos, de acontecimientos, de nuestra actitud representativa equivale a creer que no hay relación entre nuestro "repositorio" de imágenes y nuestra capacidad de combinarlas, de obtener de ellas combinaciones nuevas y sorprendentes (Moscovici, 1979: 6).

[104] "toda representación social es representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación" (Jodelet, 1993:575).

[105] *Cfr*. Silvestri y Blanck (1993).

Este segundo supuesto resulta relevante puesto que, desde un inicio, implica dejar de lado la asimilación entre representación y "copia", "repetición" o "reproducción" de lo dado, y ello resulta un eje en el que nos interesa insistir en el marco de nuestra propia investigación. Así, cuando en la Tesis estudiamos representaciones sociales sobre la escritura –pese a lo que en una primera aproximación podría creerse, dados los supuestos muchas veces asociados a la noción de "representación"– no nos posicionamos en modo alguno desde una concepción "representacionalista" (Bronckart, 2007) o "transparente" (Pérez y Rogieri, 2012) respecto de la simbolización humana, sino más bien en la concepción contraria. Esto es, partimos de una consideración performativa del lenguaje (Bourdieu, 1985; Pérez y Rogieri, 2012) que lo piensa como matriz primaria y constitutiva de organización de lo "real" y del pensamiento humano, lo que, como se desprende de la cita formulada *supra*, está en la misma génesis del concepto de representación social propuesto por Moscovici[106]. Asimismo, cabría añadir que esta consideración creativa del poder representativo humano tiene como consecuencia una concepción de sujeto que bien puede caracterizárselo en los términos en que se lo hace desde el marco de la Psicología Cultural (Wertsch, 1999; Bruner, 1969, 1986, 1990), esto es, como un agente cultural que interpreta y dialoga intersubjetivamente para otorgar y construir sentidos, y no como un mero ente que reproduce de modo pasivo los estímulos de su entorno. De este modo, cuando hablamos de representaciones sociales nos referimos a construcciones colectivas que organizan lo "real" puesto que estamos ante un sujeto que en su interacción con los otros co-produce representaciones sobre el mundo que le permiten dotarlo de significación[107] y participar activamente en él:

> Los individuos, en su vida cotidiana, no son únicamente máquinas pasivas que obedecen a aparatos, registran mensajes y reaccionan a estímulos exteriores (…). Por el contrario, poseen la frescura de la imaginación y el deseo de dar un sentido a la sociedad y al universo que les pertenecen (Moscovici, 1975: 8).

[106] "La idea de la representación como puro reflejo, espejo de la realidad, nunca fue la concepción de Moscovici (…). La crítica del dualismo –tal como está hecha– no me parece conveniente para lo que fue el abordaje de la representación social: ni pasividad, ni reflejo, ni espejo" (Jodelet, 2003:2).

[107] Bruner propone que "las verdaderas causas de la acción humana son la cultura y la búsqueda de significado dentro de la cultura" (2009 [1990]:36).

Aun cuando consideramos que este planteo puede conducir a lecturas que idealizan el poder creativo de los sujetos –razón por la cual examinamos otras perspectivas, en las siguientes secciones del capítulo, que le otorgan mayor peso a la dimensión social e ideológica en la construcción subjetiva–, esta asunción deviene de interés en la Tesis sobre todo para el análisis relativo al objetivo evaluativo propuesto (Objetivo específico nro. 5), esto es, para la interpretación de la relación entre las consignas y las intervenciones verbales de los estudiantes como respuesta a tales consignas y a las representaciones por ellas movilizadas (*Cfr*. 6.3). Si asumimos que el sujeto no es un ente alienado, reproductor de estímulos exteriores sino un sujeto agente que –aunque su conciencia está, en buena medida, organizada por las representaciones de sentido que circulan en su entorno– tiene un poder interpretativo y relativamente creativo, la relación entre la consigna que instituye ciertas representaciones sobre la escritura y la intervención del alumno en relación con la actividad de lectura o escritura a realizar no puede ser lineal o de mera repetición mecánica, sino de incidencia y reelaboración. Asimismo, si también se tiene en consideración nuestro objetivo comparativo (Objetivo específico nro. 6) –el establecimiento de relaciones dialógicas y confrontación entre las representaciones sobre la escritura inscritas en las consignas y las que se manifiestan en las prescripciones curriculares ministeriales– (*Cfr*. 6.2.1) es posible realizar una observación análoga, en la medida en que los docentes productores de consignas también deben ser concebidos en términos de sujetos agentes interpretantes y activos respecto de la cultura.

Por último, la tercera premisa formulada por Moscovici involucra "la asunción del valor de las representaciones sociales para la constitución subjetiva" y, específicamente, para la organización de las acciones humanas:

> [Mediante las representaciones sociales] al mismo tiempo se constituye el sujeto, porque se sitúa en el universo social y material según la organización que se dé o acepte de lo real (…) No lo es solo en la medida en que guía el comportamiento sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar (Moscovici, 1975: 6).

Es decir, las representaciones sociales constituyen las acciones puesto que, por un lado, organizan la conciencia subjetiva y, por otro, dado que le dan sentido al comportamiento al integrarlo en una red de relaciones con las cosas y con los otros. Este punto, que en cierta

forma se vincula con el anterior, es central para los fines de la conceptualización que quisiéramos proponer puesto que permite establecer un puente con la lectura de Bronckart (2004) sobre el sujeto agente y las representaciones sociales como contexto de sus acciones (verbales y no verbales). Retomaremos y ampliaremos este planteo en 3.2.4.2.

Ahora bien, a partir de estas tres premisas de base Moscovici define las representaciones sociales en términos de:

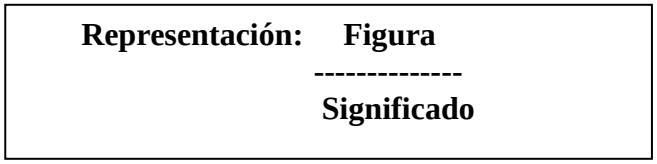
> Una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios (Moscovici, 1979:17).

Obsérvese cómo en la definición el eje está puesto en la naturaleza simultáneamente individual y colectiva de las representaciones sociales: son individuales en tanto que fundamentalmente existen como conocimiento interiorizado por parte de cada sujeto –son parte de su actividad psíquica– y son sociales puesto que su génesis lo es y, asimismo, son medianamente compartidas por un colectivo determinado –incluso puede afirmarse que dicho colectivo es reconocido como tal, justamente, por compartir ciertas representaciones sociales–. En este sentido, es posible afirmar –en una zona muy próxima al planteo de la psicología de Vygotski (1932)– que el aspecto social resulta determinante en el conocimiento individual dado que no hay posibilidad alguna de construcción de representaciones sino a partir de la interacción con otros: son los otros quienes operan como mediadores en el proceso de construcción de conocimiento y de organización de los significados.

En rigor, si se considera lo antedicho se fundamenta que en la Tesis la variable central de estudio –las representaciones sociales sobre la escritura movilizadas por las consignas–sea estudiada en el contexto de las actividades formativas, que es justamente el lugar en donde tales representaciones se generan, producen y reproducen: actividades mediadas por las relaciones humanas –relaciones jerárquicas y entre pares– que tienen lugar en una determinada institución social –la Escuela Media– y en un determinado campo de producción simbólica –el de la discursividad escolar– (*Cfr*. 2. 3.3).

Asimismo, otro rasgo constitutivo que se inscribe en la definición del concepto de Moscovici es su valor en la organización de las interacciones humanas[108]; esto es, no solo que las representaciones se originan en las interacciones sociales sino que además operan activamente para la producción de nuevas interacciones. Entonces, en virtud de que una representación social es tanto una forma de conocimiento constitutivo de la subjetividad como un punto de partida necesario para que la interacción social sea dable, es posible atribuirles a las representaciones sociales el doble carácter de ser constitutivas y constituyentes[109]: del pensamiento, de acciones, interacciones, objetos, realidades, discursos.

Aquí reaparece, como puede verse, el carácter activo y performativo en la noción de representación, lo que, asimismo, se vincula estrechamente con la estructura que Moscovici (1979) le atribuye a las representaciones sociales:



-Fig. N°1-

La estructura de una representación social se presenta, así, como desdoblada en dos caras indisociables[110]: una faz figurativa y una faz de significado, entendiendo, así, por representación la instancia que permite atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura.

[108] Léase, en este sentido, la definición que unas décadas después propone Jodelet (1993), en un intento de especificación de la teoría de Moscovici: "Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal" (Jodelet, 1993: 474)

[109] "La representación social es, a la vez, pensamiento constituido y pensamiento constituyente. (…). La representación social es un proceso de construcción de la realidad y debemos entender esta afirmación en un doble sentido: primero, en el sentido de que las representaciones sociales forman parte de la realidad social, contribuyen pues a configurarla y, como parte sustancial de la realidad, producen en ella una serie de efectos específicos. Segundo, en el sentido de que las representaciones sociales contribuyen a construir el objeto del cual son una representación. Es porque la representación social construye en parte su objeto por lo cual este objeto es, en parte, realmente tal y como aparece a través de su representación social" (Ibáñez, 1988: 37).

[110] Obsérvese que Moscovici sostiene –empleando la clásica metáfora saussureana para explicar el signo lingüístico– que estas caras constitutivas de una representación social son indisociables "como lo son el anverso y reverso de una hoja de papel" (1979:16).

De lo anterior se desprende una observación de tipo metodológica que plantea Jodelet (1993) y que deviene ilustrativa respecto del modo en que opera esta perspectiva teórica y, sobre todo, respecto de los objetivos que se propone. La autora sostiene que las representaciones sociales tienen el valor de ser construcciones hipotéticas que reconstruye el investigador y que pretenden explicar el pensamiento y/o acción de los sujetos investigados. Asimismo –y aquí reside la observación que nos interesa a los fines de nuestra Tesis–, esas representaciones son accesibles a partir del los discursos: "son proporcionados por el lenguaje y funcionan como un lenguaje que sirve para codificar la realidad" (Jodelet, 1993: 490). De esta forma, cabe conjeturar que, aunque esta perspectiva teórica, por tratarse de una teoría psicológica, se centre y haga énfasis en las representaciones sociales en tanto que interiorizadas por los sujetos (es decir, su objetivo es desentrañar los aspectos sociales constitutivos de la subjetividad capaces de explicar las acciones humanas), al tener una estructura material figurativa y dotada de significado, las representaciones existen en calidad de materialidades semióticas y, por consiguiente, pueden ser inferidas o reconstruidas a partir de un análisis discursivo, que es lo que nos propusimos, en efecto, realizar en la Tesis.

Sin embargo, como adelantamos, la Psicología Social no desarrolla este último aspecto de modo explícito ni pormenorizado, por lo que es preciso que necesariamente complementemos su mirada fundacional sobre las representaciones sociales con otro tipo de propuestas. Por tanto, a continuación, realizamos una lectura de la noción de representaciones sociales tal como puede inferirse de la teoría del discurso social elaborada por Angenot (1998; 2010) –y estableceremos algunas relaciones con otras propuestas teóricas afines–, con el objetivo de complejizar la perspectiva para la elaboración conceptual de nuestra principal variable de estudio y, asimismo, orientar la fundamentación de las hipótesis de investigación propuestas.

3.2.3. El concepto de representación social desde el análisis del discurso

Antes de explicitar el concepto de discurso social elaborado por Angenot (2010) –y la noción de representación que desde allí se puede inferir– resulta relevante precisar que esta línea del análisis del discurso se opone a toda "historia de las ideas". Esto es así puesto que,

para Angenot, un análisis del discurso tiene necesariamente sensibilidad por la materialidad semiótica –en sus diversas manifestaciones, ya sea orales o escritas, como nuestras consignas–, por lo que

> no fantasea con un Sentido y una Intención que trascienden las palabras, los lenguajes y los esquemas argumentativos y narrativos, y tampoco atraviesa un archivo como si fuera este un vector transparente de informaciones sobre el mundo empírico (Angenot, 2010:14).

En este punto puede verse su filiación, por un lado, con la propuesta de análisis arqueológico propuesto por Foucault (1969), la que también discute con la "historia de las ideas" en tanto no concibe los discursos como documentos que "traducen" ideas preexistentes sino como dispositivos sistemáticos productores de objetos, saberes y prácticas[111]. En una orientación afín, por otra parte, se puede inscribir el planteo semiolingüístico de Charaudeau (1983) acerca del discurso y el abordaje analítico que suscita, fundamentalmente, cuando sostiene que:

> L'acte de langage ne peut être conçu autrement que comme un ensemble d'actes significateurs qui *parlent* le monde à travers les conditions et l'instance même de sa transmission. D'où il ressort que l'Objet de la Connaissance est le *de quoi* parle le langage à travers le *comment* parle le langage, celui-ci constituant celui-là (et non pas celui-ci après celui-là). Le monde n'est pas donné au départ. Il se fait à travers la stratégie humaine de signification (1983:13-14).

Por consiguiente, en coherencia con lo anteriormente expuesto, aquí también estamos en una consideración del lenguaje que se aleja de las concepciones que lo asumen como un código transparente de reproducción de lo dado[112] y, por lo contrario, se subraya su

[111] Realizamos esta observación puesto que, como recuerda Maingueneau (2012), la perspectiva teórica de Foucault delimitada en *La arqueología del saber* (1969) –junto con la de Pecheux (1969)– también se constituye como una de las fuentes principales de la denominada "Escuela Francesa de Análisis del Discurso" que en la Tesis tomamos como una referencia teórica central: "Un cierto número de nociones elaboradas en ese libro [La arqueología del saber] constituyen, en realidad, conceptos centrales para el Análisis del Discurso, al menos en el estilo de análisis que me interesa particularmente. Quiero citar dos: la afirmación de aquello que, a mi entender, funda todo verdadero Análisis del Discurso, es decir, la opacidad del discurso que no es reducible ni a la lengua ni a las instancias sociales o psicológicas (…). De otro lado, está la desconfianza en la hermenéutica espontánea que guía el análisis de textos, asociada a una reflexión del discurso como suceso" (Maingueneau, 2012: 80).

[112] *Cfr*. Nota 103.

consideración como actividad social dinámica, opaca, performativa e inherentemente ideológica.

Ahora bien, luego de esta aclaración preliminar que fundamenta la pertinencia de esta perspectiva en virtud de su coherencia con los presupuestos que guían nuestra investigación, a continuación proponemos una lectura de la definición de discurso social elaborada por Angenot con el objeto de comenzar a inferir la noción de representación social allí inscrita:

> Convengamos en llamar discurso social a todo aquello que se dice y escribe en un estado de sociedad, todo aquello que se imprime, todo lo que se habla y se representa hoy en los medios electrónicos. Todo lo que se narra y se argumenta, si se plantea que narrar y argumentar son los dos grandes modos de puesta en discurso. O más bien, llamemos "discurso social" no al todo empírico redundante y cacofónico, sino a los sistemas cognitivos, las distribuciones discursivas, los repertorios tópicos que en una sociedad dada organizan lo narrable y argumetable, aseguran una división del trabajo discursivo según jerarquías de distinción y de funciones ideológicas para llenar y mantener (Angenot, 1998:17).

Como puede verse, en principio, pareciera que el discurso social puede ser entendido tanto en términos del conjunto de manifestaciones empíricas de lo producido discursivamente en un momento dado así como también el sistema de regularidades que hacen posible la emergencia de tales manifestaciones discursivas. No obstante, si leemos con precisión la definición propuesta –en particular, en virtud del marcador discursivo de rectificación (García Negroni, 2001)–, se evidencia que es la segunda acepción la que, en efecto, tiene preeminencia en esta teorización.

Por consiguiente, una vez puesta en segundo plano la primera acepción (pero sin rechazarla puesto que alude –como luego explicitaremos– a la modalidad de existencia del objeto estudiado), lo que se destaca es una consideración del discurso social como instancia de conocimiento posibilitadora y organizadora de todo lo decible en un momento dado –esto es, como instancia productora de enunciados–, que en principio no es directamente observable pero es pasible de ser reconstruida por la labor analítica-interpretativa del investigador, a partir de una "operación de desclausuramiento" (Angenot, 2010: 22) o puesta en interrelación de los distintos enunciados de un determinado corpus.

Aquí se evidencia una clara filiación bajtiniana (Bajtín, 1953) en el sentido de que se presupone una dialogización constitutiva de todo enunciado –dada su orientación inherentemente social– en virtud de la cual es posible inferir un sustrato ideológico compartido (repertorios tópicos, ideologemas, estilos, valoraciones) que opera como condición de su misma emergencia.

Entonces, si en el marco de la Tesis consideramos las consignas –orales y escritas– como enunciados producidos en determinada esfera de la praxis humana y de la comunicación discursiva –esfera de la praxis y discursividad escolar (en particular, escuelas medias de la ciudad de Rosario durante el ciclo lectivo 2015)– , es posible desde esta perspectiva leerlas en función del "sustrato de cointeligibilidad" que en cuanto tales necesariamente sustentan. En otras palabras, desde aquí las consignas se conciben como parte de determinado estado del complejo discurso social que les da existencia, por lo que no son interpretadas en clave de enunciados producto de enunciaciones singulares y aisladas sino que se conciben en su interrelación mutua y en virtud de la manera en que construyen representaciones de mundo: sistemas de conocimiento que organizan jerárquica y doxológicamente lo decible/pensable, es decir, representaciones sociales.

En consecuencia, lo que quisiéramos sostener es que las representaciones sociales, desde esta perspectiva, pueden ser conceptualizadas como parte integrante de un estado del discurso social que engendra enunciados mutuamente cointeligibles en una determinada coyuntura: una parte de las dominancias interdiscursivas organizadoras de lo que se dice.

Señalamos que se trata, justamente, de "una parte" puesto que, según Angenot, el discurso social encierra simultáneamente distintos componentes –cuya relación es de solidaridad y determinación recíproca, aunque es posible deslindarlos en función de un objetivo analítico–: una lengua legítima, una tópica y gnoseología, fetiches y tabúes, un enunciador, unas temáticas y visión de mundo, un *pathos* dominante y una división del trabajo discursivo. Dentro de estos componentes, en efecto, nos centramos particularmente en el de las "temáticas y visión de mundo" en tanto alude a las representaciones sobre determinados aspectos del mundo social y nos habilita para organizar conceptual y operacionalmente nuestra variable.

En relación con lo antedicho, justamente, Angenot postula que una de las principales funciones del discurso social es la de "representar el mundo", esto es, el discurso social

tiene el monopolio de la representación de la realidad "que contribuye en buena medida a hacer la realidad" (Angenot, 2010: 64). Así, lo que suele generar tal operatoria es que los sujetos vean "lo real" en determinado momento histórico a partir de determinados parámetros, por lo que, sostiene el autor, una de las "trampas" del discurso social es hacer que las representaciones se hagan pasar por lo real mismo:

> Representar lo real es ordenarlo y homogeneizarlo. Lo real no podría ser un caleidoscopio. La unidad relativa de la visión del mundo que se desprende del discurso social resulta de esta cooperación fatal en el ordenamiento de imágenes y datos. Representación implica también desde el comienzo ignorar, dejar en la sombra y legitimar este ocultamiento (ibídem).

En lo que concierne a nuestra investigación, véase que esta idea de representación en tanto producción, ordenamiento, selección y ocultamiento como producto del discurso social, implica que las representaciones sociales sobre la escritura que hallamos en los enunciados de las consignas, deben entenderse como una producción o configuración generada en una determinada coyuntura que, ocultando su carácter de representación, pretende hacerse pasar por lo que el objeto escritura "es".

Con esto no pretendemos asumir que la única instancia en donde hallamos, dentro y fuera del aula, representaciones sociales sobre la escritura es en las consignas. Antes bien, reconocemos la complejidad y multiplicidad de instancias que en un momento dado organizan las representaciones sobre la escritura en el seno del discurso social: esferas de la praxis mediática, académica, política, escolar –diversificada cada una en la producción de distintos géneros– inciden en su constitución. De hecho, uno de nuestros objetivos específicos –el objetivo específico nro. 6, de carácter confrontativo (*Cfr*. *Introducción*)– que organiza una instancia complementaria de análisis se orienta en este sentido, esto es, a indagar las relaciones dialógicas de las representaciones en distintos espacios discursivos propios del ámbito de la discursividad escolar (*Cfr*. 6.2).

Así pues, en principio, de lo hasta aquí expuesto puede inferirse que estamos en una zona cercana a la de las representaciones sociales tal como las entiende la psicología de Moscovici (1979) que revisamos en el subapartado anterior, esto es, como sistemas de conocimiento socialmente compartidos y socialmente generados que median la relación de los sujetos con el "mundo". Asimismo, si en el planteo de Angenot (1998; 2010) las

representaciones son parte del discurso social que habilita la existencia de determinados enunciados, se deduce que no solo los enunciados proponen representaciones sociales sino que, además, éstos no pueden entenderse sino en virtud de tales representaciones que son su condición de existencia y posibilidad. En otras palabras, como veíamos en relación con el planteo de Moscovici, las representaciones sociales aquí también devienen constitutivas y constituyentes del pensamiento, de acciones, interacciones, objetos, realidades y discursos.[113]

En particular, en relación con nuestra investigación, de lo antedicho se sigue que cuando analizamos las representaciones sociales sobre la escritura en su carácter de variable de estudio de las consignas sostenemos que estas representaciones, en tanto constitutivas, son, por un lado, la misma condición de emergencia que organiza las consignas como enunciados –lo que justifica la importancia de su conceptualización, análisis y sistematización, esto es, los primeros objetivos planteados en la Tesis– así como también, por otro lado, en tanto constituyentes, son condición de posibilidad de otros discursos, es decir, permiten el engendramiento de objetos, posicionamientos subjetivos y acciones, ya sea verbales o no verbales –lo que fundamenta, en particular, que otro de nuestros objetivos específicos (nro. 5) sea precisamente evaluar la incidencia de las representaciones de las consignas en las intervenciones verbales orales producidas por los estudiantes como respuesta–.

Ahora bien, más allá de los núcleos en común entre este posicionamiento y el de la Psicología Social –y las proyecciones interpretativas, arriba mencionadas, que de ambos se desprenden–, es menester aclarar dos puntos fundamentales en que puede advertirse, según nuestro criterio, el principal aporte de la propuesta de Angenot para la consideración de las representaciones sociales en el marco de nuestra investigación, y que no se deducirían del planteo de Moscovici: la explicitación respecto de la naturaleza discursiva de las

[113] Obsérvese que este planteo también puede considerarse, aunque no de manera obvia ni lineal, heredero de determinados postulados de la semiótica peirceana (Peirce, 1877) en la medida en que, en esta última, se sostiene la tesis de que toda praxis humana se sustenta en un estado de "creencias" que devienen "hábitos": "el sentimiento de creer es un indicativo más o menos seguro de que en nuestra naturaleza se ha establecido un cierto hábito que guiará nuestras acciones" (Peirce, 1988 [1877]: 181). En efecto y como se puede inferir de lo antedicho, la noción de "creencia" promovida por Peirce, y empleada en tal contexto para describir la naturaleza de todo conocimiento, también es "solidaria" con el concepto de representación que organiza nuestra investigación. Para un tratamiento pormenorizado de la noción peirceana de creencia y su relación con la retórica y el análisis del discurso, *Cfr*. Pérez y Rogieri (2012), Capítulo 1.

representaciones, por un lado, y el acento puesto en el concepto de hegemonía como modo de funcionamiento de las representaciones, por otro. A continuación, precisamos y comentamos cada uno de estos núcleos de interés.

En primer lugar, como adelantamos en 3.2.1, decimos que en esta perspectiva se explicita el carácter necesariamente discursivo de las representaciones sociales. Esto es evidente, en principio, ya desde la misma definición que se propone acerca del discurso social que referimos *supra*: es tanto el conjunto de lo dicho en una determinada coyuntura como el conjunto de presupuestos ideológicos y sistemas de conocimiento que regulan su aparición y posibilitan su emergencia. De este modo, aunque en una primera lectura pueda parecer contradictoria (o al menos ambigua), la definición conlleva implícitamente la postulación de que no hay representaciones sociales por fuera de las instanciaciones y figuraciones discursivas. Es decir, desde un primer momento queda establecido que si bien lo que el investigador estudia es esa instancia posibilitadora de la emergencia de los enunciados –ese conjunto de tópicos y estilos que, en un mismo movimiento[114], regulan lo dicho– tal instancia no tiene otro modo de existencia que la materialidad de los enunciados, a partir de cuyo análisis, justamente, se proponen los indicadores analíticos y las hipótesis interpretativas que conducen a la reconstrucción del sistema de representaciones subyacentes.

Obsérvese que este planteo está en estrecha consonancia con la propuesta de análisis arqueológico de Foucault (1969), de la que, como dijimos, Angenot se declara deudor: el análisis de los enunciados (en nuestra investigación: las consignas) que constituyen un discurso debe considerarlos en su volumen propio, esto es, en lo que tienen de positivo y no intentar, por lo contrario concebirlos como documentos o monumentos que traducen estructuras e ideas preexistentes. En concreto, en relación con la Tesis, esto significa que en nuestro análisis de las representaciones sociales sobre la escritura que se inscriben en las consignas no intentaremos "hallar" el origen histórico de tales nociones sobre la escritura –aunque su existencia efectivamente tenga antecedentes en la historia– sino que nos

[114] Decimos que el discurso social involucra tópicos y estilos que regulan lo enunciado "en un mismo movimiento" puesto que para este enfoque, con el que acordamos, es imposible disociar "forma" de "contenido", esto es, lo que se dice de la manera en que se lo dice. Obsérvese que esta consideración está en concordancia con el planteo de Voloshinov (1929) respecto de la naturaleza social de la entonación, y con la organización simultáneamente temática, composicional y estilística que subyace en un género discursivo según Bajtín (1953).

centramos en lo que las consignas en tanto enunciados organizan y proponen performativamente (Bourdieu, 1985; Pérez y Rogieri, 2012). En otras palabras, y parafraseando a Charaudeau (1983), nos interesa particularmente analizar cómo las consignas en tanto discursos significativos que "hablan el mundo" (y no "del mundo") semiotizan –mediante operaciones de transformación y de enunciación[115]– lo que es "el dominio de la escritura" en el contexto de las actividades formativas y, de ese modo, le dan entidad y existencia, al menos en dicho ámbito.

Sin embargo, cabe aclarar, lo expuesto no significa que para esta perspectiva no exista relación entre las prácticas semióticas y las no semióticas, ni mucho menos, en una suerte de relativismo absoluto, que la "realidad" solo verse sobre prácticas discursivas:

> En sí mismo, ningún discurso es performativo. El discurso social actúa, en su conjunto, formando los espíritus y desviando la mirada de ciertas "cosas". El discurso social siempre está allí como mediación en las relaciones entre los humanos (Angenot, 2010: 67).

Es decir, el discurso social tiene eficacia y colabora en la (re)producción de lo social, pero operando siempre a partir de una base de disposiciones: restricciones económicas y semantizaciones primarias que constituyen los "habitus" (Bourdieu, 1985, 1989, 1990).

Se advierte, así, que este planteo de Angenot está en estrecha relación con la lectura sociológica de Bourdieu (1985) sobre las prácticas discursivas.

En efecto, desde la sociología bourdesiana se puede pensar las representaciones a partir de las llamadas "operaciones sociodiscursivas de nominación" en tanto parte constitutiva de la eficacia simbólica de todo discurso. Según Bourdieu, la nominación estructura la percepción que los agentes sociales tienen de determinados aspectos del mundo social y, por ello, constituyen a crear performativamente la misma estructura social del mundo. Ahora bien, desde esta lectura, la performatividad de los discursos en modo alguno emana solo del carácter simbólico-formal que se le atribuye al lenguaje. Antes bien, en una explícita discusión con la lectura pragmática de Austin (1955), se insiste en el carácter social, ideológico e institucional de la performatividad. Es decir, el poder "instituyente" de las nominaciones, taxonomías o representaciones performativas no proviene, para

[115] Volveremos sobre este aspecto y lo profundizaremos en 4.2

Bourdieu, nunca del enunciado en sí mismo sino de la estructura social en que se produce y, fundamentalmente, del "portavoz" o enunciador autorizado: "la magia performativa de las palabras no hace más que desencadenar resortes –las disposiciones– previamente montados" (2001[1985]:86). Es decir, desde su perspectiva se plantea una relación en permanente tensión dialéctica entre los hábitus lingüísticos (que dependen de los hábitus sociales en general), en tanto disposiciones estructuradas y estructurantes del discurso posible (Bourdieu, 1989, 1990), y el valor performativo de las nominaciones o representaciones.

Así, volviendo sobre las formulaciones Angenot en particular, el autor deja claro que desde su punto de vista –el cual, como dijimos, reconoce deudor de los planteos de Bajtín (1953), Voloshinov (1929), Foucault (1969), Bourdieu (1985), y de la Escuela Francesa de Análisis del Discurso, entre otros– hay dos modos de significancia social: la *histéresis* de los habitus y la *semiosis* de los textos. El primero se refiere a los comportamientos, las prácticas de los cuerpos y las relaciones humanas ante los condicionamientos materiales e institucionales de existencia, mientras que el segundo alude a las prácticas específicamente discursivas. Esta distinción no supone que no existan múltiples y variadas vinculaciones entre ambos modos de significancia social sino que, antes bien, reconocidas ambas instancias y su productiva interrelación, se postula como decisión teórico-metodológica que: "estudiar un estado del discurso social es asilar de los hechos sociales globales un conjunto de prácticas mediante las cuales la sociedad se objetiva a sí misma" (Angenot, 2010:46), lo que implica distinguir el modo en que una sociedad se conoce del modo en que funciona, y optar por estudiar exclusivamente el primero. Por consiguiente, si bien Angenot reconoce que el ámbito de la significancia social excede al de la semiosis del discurso, su posicionamiento supone centrarse en las organizaciones discursivas puesto que, por un lado, constituyen un objeto más sistemático y homogéneo y, por otro lado, dado que su análisis es concebido como un modo viable de enriquecer el conocimiento de las prácticas sociales.

A partir de estos presupuestos, por un lado, se fundamenta que en la Tesis nuestro nivel de anclaje (Samaja, 1993) para estudiar las representaciones sobre la escritura en el contexto de las actividades formativas escolares sea centralmente el espacio de las consignas, y que dejemos de lado –aunque puedan constituirse como legítimo objeto de estudio de otra investigación– el resto de las prácticas de intervención docentes u otro tipo de disposiciones

primarias que también pueden llegar a tener relevancia. Por otra parte, a partir de esta conceptualización también queda establecido que al momento de organizar operacionalmente la variable "representaciones sociales sobre la escritura" en las consignas, necesariamente hay que partir de indicadores de tipo lingüístico-discursivo puesto que, en definitiva, no hay modo de inscripción de las representaciones por fuera de las instanciaciones del lenguaje. En particular, como luego explicitaremos, dentro del conjunto de posibles operaciones de simbolización discursiva nos centramos, por un lado, en las operaciones de "transformación" (Charaudeau, 1983) y, por otro, en las operaciones de reformulación a partir de un análisis de las matrices enunciativas. Explicitaremos este aspecto en el capítulo metodológico (*Cfr*. 4.2).

Ahora bien, el segundo de los núcleos de interés de este planteo teórico que específicamente quisiéramos retomar, como adelantamos *supra*, concierne al acento puesto en el concepto de "hegemonía" como modo de estructuración de las representaciones. Angenot postula que emplea el concepto de discurso social "en singular" con el objeto de enfatizar que en la organización semiótica de lo real siempre hay una hegemonía, esto es, la institución de una dominancia que trasciende la diversidad de discursos producidos en un momento dado:

> La elección de tal expresión, el hecho de emplearla en singular (de no hablar de discursos sociales) implica que más allá de la diversidad de lenguajes y de prácticas significantes es posible identificar en todo estado de sociedad, una resultante sintética, una dominante interdiscursiva, maneras de conocer y de significar lo conocido que son, en todas partes, lo propio de esa sociedad, que sobredeterminan la división de los discursos sociales: aquello que desde Antonio Gramsci se llama hegemonía (Angenot, 1998: 21).

Así, completando en el orden de la "ideología" los sistemas de dominación política, económica y cultural, la hegemonía caracteriza el modo de funcionamiento del discurso social en un momento dado y, por consiguiente, supone que la creación de representaciones sociales no se origina a partir del accionar "espontáneo" de los sujetos agentes, como en buena medida podía llegar a inferirse del planteo de Moscovici y de la análoga lectura efectuada por la Psicología Cultural.

Por lo contrario, tal como adelantamos, en esta perspectiva se enfatizan las variables macrosociales que condicionan la constitución de las representaciones discursivas en una

determinada coyuntura por lo que, como consecuencia –lejos de las apariencias– la pluralidad y libertad en la creación de las representaciones no es tal: hay regulación, relaciones de poder y dominancias institucionales que dialécticamente[116] colaboran en la conformación de una hegemonía en la producción de sentido, en la organización de los sistemas gnoseológicos, en la elaboración de tópicas y estilos discursivos. De todas maneras, dado que para Angenot una hegemonía está inserta en un juego en el que existen múltiples estrategias que la cuestionan y se oponen, cabe añadir, este modo de funcionamiento de los discursos no supone que haya una homogeneidad absoluta: la hegemonía, en una tensión entre lo mismo y lo diverso, es un conjunto de mecanismos unificadores y reguladores que aseguran una dominancia estratificada que prevé distintas modulaciones[117].

En lo que concierne a nuestra investigación, de este planteo se deduce como consecuencia que el modo en que interpretamos la variable no puede consistir en una lectura "ingenua" o desentendida del hecho de que las representaciones sobre la escritura propuestas en las consignas son parte de una hegemonía y, por tanto, integran el conjunto de estrategias que en una coyuntura dada organiza el modo en que se pretende que los estudiantes conciban la escritura y, desde allí, su lugar como "escritores"[118]. Esto es, independientemente de las "intenciones" singulares del docente que elabora las consignas –y el proyecto pedagógico particular en el que se sustente–, es menester que nuestra lectura las considere en tanto que parte integrante del discurso social y, en consecuencia, que se oriente en la búsqueda de regularidades en las representaciones sobre la escritura, atendiendo a la tensión constitutiva entre lo mismo y lo diverso que instituye una hegemonía.

[116] "Quien ve solamente la alienación y los poderes omnipotentes e invasivos no ve esta dialéctica, del mismo modo que aquel que no quiere ver que las necesidades, búsquedas y rupturas personales no son 'libres' en el sentido idealista de la palabra" (Angenot, 2010: 84).

[117] Este planteamiento también se puede relacionar con la propuesta de análisis arqueológico de los discursos sostenido por Foucault (1969), en tanto desde allí se sostiene que una formación discursiva "no es, pues, el texto ideal, continuo y sin asperezas, que corre bajo la multiplicidad de las contradicciones y las resuelve en la unidad serena de un pensamiento coherente (…). Es más bien un espacio de disensiones múltiples" (Foucault, 2013 [1969]: 203).

[118] Decimos que las representaciones implícitas en las consignas, en tanto que parte constitutiva de un determinado estado del discurso social, proponen tanto una manera de concebir el objeto escritura así como el lugar que los sujetos deberían asumir en tanto que escritores, puesto que desde la perspectiva de Angenot el discurso social "no solamente produce objetos, sino que instituye sujetos o destinatarios de esos objetos, identificándolos (no solo objetos para sujetos sino sujetos para objetos" (Angenot, 2010: 82).

De este modo, se habilita una formulación preliminar de nuestra hipótesis primaria: las consignas en la Escuela Media se constituyen como enunciados organizados por un determinado patrón genérico y como relativos a un determinado estado del discurso social por lo que, aun cuando pueden clasificarse en distintas matrices conforme las distintas representaciones sobre la escritura que semiotizan en cada caso, son interpretables a partir de un sustrato de cointeligibilidad –sustrato que también puede ser rastreado en otros espacios discursivos, como los que abordaremos en la segunda instancia analítica de la investigación (*Cfr*. Cap. 6)–.

En síntesis, desde la propuesta de Angenot enmarcada en el análisis del discurso, las representaciones sociales pueden definirse como parte constitutiva del discurso social en tanto que instancia que organiza y regula jerárquica y doxológicamente lo que se enuncia en un contexto dado y, en virtud de ello –desde una perspectiva dialéctica– suponen la creación social de objetos, sujetos y discursos.

Como fuimos precisando, los principales aportes de esta lectura residen en la explicitación del carácter discursivo de las representaciones –lo que en el planteo de Moscovici (1979) se hallaba en un plano apenas sobreentendido y, por tanto, precisábamos de una lectura que lo desarrollara–, así como el acento puesto en el concepto de hegemonía como modo de estructuración de las representaciones que necesariamente pone variables macrosociales en juego –de modo tal que, en buena medida, relativiza el poder "creador" y la "libertad" del sujeto agente que postula la Psicología Social–[119].

A continuación, nos detendremos en la perspectiva del Interaccionismo Sociodiscursivo –con una previa lectura del planteo de Leontiev (1959) del que esta teoría se nutre– con el objeto de comenzar a articular las dimensiones subjetivas, sociológicas y las lingüístico-discursivas en nuestra consideración de las representaciones sociales.

[119] En esta misma orientación, léase el planteo de Bourdieu (1989), cuya propuesta –como vimos– Angenot reconoce como fuente de su teorización: "sin duda, los agentes constituyen la realidad social; sin duda, entran en luchas y en transacciones que pretenden imponer su visión, pero siempre lo hacen con puntos de vista, intereses y principios de visión determinados por la posición que ellos ocupan en el mundo mismo que se proponen transformar o conservar" (2015: 14).

3.2.4. El concepto de representación social en la interpretación de las acciones humanas. Interaccionismo Social e Interaccionismo Sociodiscursivo

3.2.4.1. La teoría de la actividad y el concepto de significación

Como explicitamos en el capítulo precedente (*Cfr*. 2.2), la teoría de la actividad de Leontiev (1959) constituye una propuesta enmarcada en los principios de la psicología de Vygotski (1932, 1934) y tiene como objetivo conceptualizar la acción en tanto unidad fundamental del psiquismo humano. Se trata de una teoría de interés para la Tesis puesto que, en primer lugar, de su planteamiento acerca de la constitución de la conciencia subjetiva se desprende una manera de concebir las representaciones sociales que –en una coherencia epistemológica con lo que venimos desarrollando– articula la dimensión social con la psicológica y, asimismo, se centra en su carácter verbal. En segundo lugar, su valor reside también en el hecho de que tiene productivas proyecciones en la propuesta del Interaccionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2004) que también abordaremos con el objetivo de organizar nuestra propia conceptualización.

La tesis central de Leontiev sostiene que las dos condiciones primordiales para el proceso de "hominización", esto es, para la ontogénesis de la conciencia, son la actividad productiva del trabajo y el lenguaje verbal, cuya condición de emergencia es, asimismo, el desarrollo de una vida en comunidad organizada. Es la vida en sociedad, entonces, lo que opera como fundamento de la constitución subjetiva en tanto posibilita esa forma de actividad colectiva mediatizada que es el trabajo y, al mismo tiempo, la emergencia de la principal herramienta de mediación (con el "mundo" y con los otros) que es el lenguaje verbal[120].

Desde esta base, Leontiev explicita que el modo en que se produce el "reflejo" consciente de la realidad en la conciencia del hombre es cualitativamente distinta de la forma sensible

[120] Para Leontiev la actividad del trabajo es, siguiendo a Marx y Engels (1846), un proceso que une al hombre con la naturaleza a partir de su accionar sobre la misma, y se caracteriza a partir de dos elementos interdependientes: el uso y fabricación de herramientas y la vida en colectividad: "podemos decir que el trabajo es, a partir de sus orígenes, un proceso mediatizado por la herramienta (en un sentido amplio) y por la sociedad" (1982 [1959]: 57). Asimismo, Leontiev insiste en que se trata de una forma de actividad mediatizada puesto que, al tener un carácter eminentemente social y al estar organizado a partir del uso de herramientas, por un lado, el trabajo siempre supone una división de las tareas y, por otro, genera como consecuencia la separación entre "objetivo" de la actividad y "motivo".

inmediata del reflejo psíquico propio de los animales puesto que, justamente –y retomando los aportes fundacionales de Vygotski (1932, 1934) que desarrollamos en el capítulo anterior (*Cfr*. 2.2)–, es a partir del lenguaje verbal surgido en las actividades productivas colectivas que la consciencia humana se organiza y constituye como tal:

> El lazo directo existente entre la palabra y el lenguaje, por una parte, y la actividad de trabajo de los hombres, por otra, es la condición primordial bajo cuya influencia se han desarrollado como portadores del reflejo consciente y "objetivado" de la realidad. Significando en el proceso del trabajo a un objeto, la palabra lo distingue y lo generaliza para la consciencia individual, precisamente en su relación objetiva y social, es decir, como objeto social (Leontiev, 1982 [1959]: 66).

Es por ello que desde esta lectura el lenguaje deviene para el hombre forma y generalización social de la realidad constituida en y por las actividades sociales. Esto es, en particular, las significaciones involucradas en el lenguaje permiten hacer analítico "lo real" y, así, organizar el pensamiento del hombre sobre el mundo: pensamiento que –en tanto fundado en las significaciones verbales compartidas originadas en las interacciones colectivas– nunca es enteramente "privado" o "singular" sino fundamentalmente social-compartido.

Como puede inferirse a partir de lo expuesto, el lugar que las representaciones sociales tienen en este marco es, en efecto, el de las significaciones verbales. En otras palabras, no solo que desde este planteo es posible –como vimos que se daba en las perspectivas anteriormente desarrolladas– arribar o reconstruir las representaciones sociales por medio de un análisis lingüístico-discursivo, sino que, antes bien, el lenguaje mismo es concebido como conjunto de representaciones sociales que simbolizan lo "real" a partir de las significaciones cristalizadas en las unidades lingüísticas.

Leontiev define las significaciones como:

> Aquello que, en un objeto o un fenómeno, se descubre objetivamente dentro de un sistema de relaciones, de interacciones y relaciones objetivas. La significación se refleja y fija en el lenguaje, lo que le confiere su estabilidad. En forma de significaciones lingüísticas, se constituye el contenido de la conciencia social. (1982 [1959]: 73)

Así, la significación es entendida como la generalización social de la realidad, cristalizada y fijada en un vector sensible, generalmente una palabra o locución. Por ello se puede decir que, desde esta perspectiva, el sistema de representaciones de una sociedad existe en forma de significaciones verbales surgidas en las actividades colectivas.

Ahora bien, en virtud de esta caracterización –sobre la que luego postularemos una observación crítica–, la naturaleza de las representaciones sociales es eminentemente verbal y, por tanto, su modo de existencia coincidiría, en principio, con la de la lengua en el sentido saussureano de "promedio" compartido relativamente estable de representaciones verbales organizadas sistemáticamente, aunque aquí, a diferencia del planteo del *Curso de Lingüística General* (1916), se subraya el valor ideológico de tales representaciones. Asimismo, en tanto se postula que la conciencia subjetiva es organizada por estas significaciones lingüísticas, el modo de existencia de las representaciones también coincidiría con el pensamiento de cada uno de los hablantes, planteando de este modo una tensión entre lo compartido y lo singular:

> La significación pertenece, ante todo, al mundo de los fenómenos objetivamente históricos (…) Pero la significación existe también como hecho individual. El hombre percibe, piensa el mundo como ser sociohistórico; está a la vez armado y limitado por las representaciones y conocimientos de su época y de su sociedad (…) Al entrar en el contenido de la conciencia social se convierte también en la "conciencia real" de los individuos, objetivando en ella el sentido subjetivo que lo reflejado tiene para ellos. (Leontiev, 1982 [1959]: 73).

En otras palabras, las significaciones mediatizan la relación del hombre con el mundo, de modo que la conciencia que tiene el sujeto respecto de "lo real" se apoya en la experiencia de la práctica social y la integra. Por consiguiente, las significaciones consisten en la construcción generalizada de la "realidad" elaborada socialmente en la conciencia del hombre y, en cuanto tal, aunque su existencia material se halle en la conciencia subjetiva[121], en tanto su origen se sitúa en las actividades colectivas, siempre presenta una tensión entre lo social y lo individual.

[121] "No existe un reino independiente de las significaciones comparable al mundo platónico de las ideas: las significaciones son fenómenos psicológicos objetivos que no tienen existencia fuera de los cerebros humanos concretos" (Leontiev, 1982 [1959]: 73).

No obstante, en relación con lo antedicho, es importante señalar que ello no implica que la relación entre significaciones históricas y conciencia subjetiva sea lineal en el sentido de que toda conciencia subjetiva de un hablante de una determinada lengua será idéntica a la de otro. Es decir, si bien las significaciones de carácter sociohistórico tienen un carácter relativamente estable en un momento dado y son fijadas en el lenguaje que surge (y media) las actividades colectivas, Leontiev insiste en el hecho de que el sujeto se apropia de ellas de distintas maneras y les sobreimprime, por nombrarlo de algún modo, una impronta más "personal y subjetiva" que correspondería al orden del "sentido":

> La significación es el reflejo de la realidad independientemente de la relación individual o personal del hombre con ésta. El hombre encuentra un sistema de significaciones ya preparado, elaborado históricamente y se lo apropia, lo mismo que se apropia de la herramienta, precursor material de la significación. El hecho propiamente psicológico, el hecho de mi vida consiste en que yo me apropie o no, asimile o no una significación determinada; en qué grado la asimilo y también en qué se convierte para mí, para mi personalidad. Este elemento depende del sentido que dicha significación adquiera para mí (Leontiev, 1982 [1959]:74).

En consecuencia, lo constitutivo de la conciencia subjetiva no son tanto las significaciones verbales generales sino los sentidos que se expresan en las significaciones sociales existentes y adquiridas. Como puede inferirse, se habilita así una lectura del sujeto y de las representaciones en que conviven lo social y lo individual, aunque siempre otorgando un predominio a lo social puesto que "es el sentido el que se expresa en las significaciones y no las significaciones en el sentido" (Leontiev, Op. Cit.: 76).

A partir de lo hasta aquí expuesto respecto del planteo de Leontiev, quisiéramos postular dos observaciones en relación con nuestra Tesis.

La primera atañe a la pertinencia de la dialéctica entre significación y sentido para la conceptualización de las representaciones sociales como variable de estudio. Esto es, en las consignas –Unidades de Análisis de nuestro Corpus 1 de datos (*Cfr*. 4.3 y 5.2)–, en tanto que constructos sociodiscursivos que operan como herramientas de mediación en las actividades formativas escolares, es posible hallar "significaciones" sociales sobre la escritura, entendidas como generalizaciones verbalmente instanciadas relativamente estables y constituidas colectivamente respecto de lo que es el objeto escritura. En una orientación similar también puede interpretarse el modo de existencia de las

representaciones sociales en los corpus complementarios de análisis (*Cfr*. 4.5 y 6.2): el discurso docente y el discurso ministerial de los diseños curriculares. Mientras que, por otra parte, en las intervenciones discursivas orales de los estudiantes –Unidad de Análisis de nuestro Corpus 2 (*Cfr*. 4.2 y 6.3)– en tanto que acciones verbales mediadas por las consignas, en el marco de esta conceptualización lo que se puede inferir a partir de su estudio son los "sentidos" que cada estudiante en particular le inscribe a tales significaciones sobre la escritura.

Por consiguiente, lo importante a destacar de lo antedicho es que cuando analizamos la relación entre ambos tipos de unidades de análisis (*Cfr*. 6.3.3) no pretendemos hallar una homogeneidad absoluta o una correlación lineal estricta (X consigna = X respuesta de estudiante) puesto que asumimos teóricamente desde la lectura de Leontiev que entre las significaciones históricas y las conciencias subjetivas median los sentidos particulares sobreimpresos a tales significaciones. Antes bien, –como, en buena medida, ya se ha dicho– lo que hipotetizamos es una predisposición o un relativo patrón de regularidades entre determinadas significaciones sobre la escritura (en particular, una matriz de consigna) y determinada organización discursiva, entendida como evidencia respecto del modo en que el estudiante se posiciona ante la escritura.

Finalmente, la segunda observación que nos suscita el planteo de Leontiev corresponde a la asimilación entre representaciones sociales y significaciones lingüísticas que, desde nuestro punto de vista, resulta en cierta forma cuestionable o, al menos, no del todo adecuada para abordar nuestra variable. Esto es, como expusimos anteriormente, para esta perspectiva la significación es la generalización social de la realidad, cristalizada y fijada en una palabra o locución y, desde aquí, se sostiene que el sistema de representaciones de una sociedad existe en forma de significaciones verbales surgidas en las actividades colectivas y cuya extensión es asimilable a la de la lengua.

Según nuestro criterio, aunque en Leontiev se evidencia una consideración material e ideológica de la lengua –con la que acordamos–, sostenemos que el dominio de las representaciones sociales no puede ceñirse exclusivamente a tal ámbito –esto es, al de las significaciones verbales organizadas sistemáticamente en una lengua–. Es decir, observamos que la heterogeneidad y complejidad de las representaciones sociales excede las posibilidades de significación del sistema lingüístico *per se*. Sin negar su valor

constitutivo básico y primario para la organización semántica y estructural de la conciencia subjetiva (lo que genera, como vimos, que esta conciencia nunca sea del todo "individual"), consideramos que las significaciones de la lengua constituyen una primera instancia de mediación sobre la que se sobreañade, siguiendo a Pérez y Rogieri (2012), –más allá del sentido singular que el sujeto inscriba en las significaciones– un segundo orden de mediación específicamente discursivo, institucional y genérico[122]. Esto es, dado que las significaciones de las unidades lingüísticas siempre se inscriben materialmente en forma de enunciados que a su vez se orientan y organizan desde un determinado género discursivo –histórico y en permanente movimiento– (Bajtín, 1953), concluimos con que las representaciones sociales no solo se hallan en la lengua –en tanto que sistema de signos relativamente estable y compartido en carácter de "promedio" por una comunidad de habla– sino que, fundamentalmente, su valor emana de las producciones discursivas situadas, genérica, histórica e institucionalmente organizadas.

Por consiguiente, en lo que respecta a nuestra investigación, de lo antedicho se desprende que el estudio de las representaciones sociales sobre la escritura propuesto necesariamente debe realizarse, no desde un análisis estrictamente semiótico, sino a partir de un análisis de enunciados concretos pertenecientes a un determinado género y dominio discursivo, lo que en la Tesis se corresponde con el análisis de las consignas –orales y escritas– en el contexto de las actividades formativas en la Escuela Media. En este punto, entonces, el planteo de Leontiev no resulta del todo apropiado puesto que ciñe las representaciones al dominio estrecho de las significaciones verbales.

Sin embargo, se trata de una teoría que interesa retomar puesto que, por un lado, resuelve la tensión entre lo social y lo individual a partir del planteo de la dialéctica entre significación/sentido y, por otro lado, dado que ha tenido productivas lecturas y proyecciones en la propuesta del Interaccionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2004 y 2007) que, desde nuestro punto de vista, logra satisfactoriamente –aunque también nos

[122] "La mediación lingüística se establece entre aquel que habla y aquello que se designa por intermedio de la palabra. Ese "mundo" se vuelve a presentar en el lenguaje, atravesando dos órdenes de mediación: en el primero -el de la lengua- los términos utilizados tienen un significado fijado por la comunidad, en una identidad independiente del contexto. Y en el segundo -otra mediación- por la que los términos significan en su diferencia, la que los torna puntuales, orientados (es decir, destinados, históricos)" (Pérez y Rogieri, 2012: 16)

suscita algunas observaciones críticas– conceptualizar las representaciones integrando las dimensiones lingüísticas, discursivas, sociales y psicológicas.

3.2.4.2. La propuesta del Interaccionismo Sociodiscursivo

El Interaccionismo Sociodiscursivo se inscribe en una posición epistemológica general en las ciencias humanas –principalmente en filosofía, lingüística y psicología– que denomina "Interaccionismo Social"[123] y que parte de la tesis según la cual "las propiedades específicas de las conductas humanas son el resultado de un proceso histórico de socialización, que se hizo posible sobre todo por la emergencia y el desarrollo de los instrumentos semióticos" (Bronckart, 2004:19).

Así, en una discusión con las propuestas cognitivistas, específicamente, el proyecto del Interaccionismo Sociodiscursivo encabezado por Bronckart tiene como objeto aprehender las acciones humanas en sus dimensiones constitutivas sociales y discursivas. Es en este contexto que –a partir de una revisión crítica y articulación conceptual de las lecturas de Habermas (1987), Foucault (1869), Vygotski (1932), Leontiev (1959), Bajtín (1953) y Voloshinov (1929)– se inscribe el concepto de representación social que quisiéramos retomar. En particular, tal conceptualización se organiza en torno de la noción de "mundos representados" y, según nuestro criterio, su principal aporte reside en que no solo deja establecida su naturaleza discursiva –como las perspectivas que venimos tratando en los apartados anteriores– sino que además sitúa el orden de las representaciones sociales en una teoría explicativa acerca del origen y funcionamiento de las producciones verbales, a partir de cuya revisión y examen crítico es posible sustentar una de nuestras hipótesis subsidiarias de investigación (*Cfr*. Introducción; hipótesis subsidiaria nro. 3).

Para comenzar, cabe señalar que un problema central que encuentra Bronckart (2004) como punto de partida para su teorización consiste en la necesidad de hallar las unidades de

[123] La corriente del Interaccionismo Social, según la lectura de Bronckart (2004), tiene como principales referentes, en primer lugar y en relación con la explicación de los procesos de hominización, a Marx y Engels (1846), Morin (1990, 1999), Habermas (1987) y Ricoeur (1986); en segundo lugar retoma los principales aportes de Bajtín (1953), Voloshinov (1929) y Foucault (1969), en relación con su consideración de los procesos semióticos en términos de actividad social e ideológica; en tercer lugar, en lo concerniente a la explicación del desarrollo psicológico se sustenta principalmente en las tesis de Vygotski (1932, 1934). *Cfr*. 2.2.

análisis válidas tanto desde un plano sociológico como psicológico. La categoría que propone como unidad sociológica es la de "actividad" y la psicológica la de "acción". Resumimos brevemente su definición y características puesto que del planteo de cada una de las unidades se deducen interesantes proyecciones relativas a nuestro objeto de investigación.

La categoría de actividad, como ya postulamos, es planteada originariamente por Leontiev (1959) y designa a las organizaciones funcionales de comportamientos de los organismos, a través de los cuales éstos tienen acceso al medio en el que viven y se pueden construir representaciones de conocimiento del mismo. Las actividades propiamente humanas, sostiene Bronckart, se caracterizan por estar reguladas y mediatizadas por interacciones verbales, o lo que en términos de Habermas (1987) se denomina "acción comunicativa" y su especificidad reside en ser constitutiva tanto del espacio social como del psiquismo.

En primer lugar, se dice que es constitutiva de lo social puesto que la acción comunicativa tiene como origen las pretensiones de validez designativa de los seres humanos en el ámbito de la cooperación dentro de sus actividades, y éstas se estabilizan en signos lingüísticos comunes. Tales signos, justamente, vehiculizan representaciones colectivas del medio estructuradas en configuraciones de conocimientos, que Habermas denomina "mundos representados". Es decir, en otras palabras**,** las actividades humanas (por las que el hombre se relaciona con su medio) tienen como característica central el estar mediadas por el lenguaje, a partir del cual los hombres transforman el entorno en los mundos representados, que serán, por tanto, de ahí en más el contexto específico de sus actividades.

En segundo lugar, se postula que la otra propiedad de la acción comunicativa es la de ser constitutiva del psiquismo individual puesto que la interacción de los hombres con el entorno, que produce la semiotización de las relaciones con el mismo, también transforma las representaciones de los sujetos: las representaciones de los hombres respecto de su entorno son producto, así, "de la puesta en interfaz de las representaciones individuales y las colectivas" (Bronckart, 2004, 27).

Hasta aquí, como puede inferirse, la propuesta de Bronckart no se aleja demasiado de lo planteado por Leontiev (1959). Sin embargo, veremos que el concepto mismo de "mundos representados" –a partir del cual podemos pensar el orden de las representaciones sociales– en tanto instancia mediadora compleja elaborada lingüística y socialmente, a diferencia de

lo que apuntamos que sucedía con la noción de significación, por un lado, no solo es producto sino también contexto de las actividades colectivas y, por otra parte, no se confunde con la lengua: su dominio y organización excede esta semantización primaria y, por tanto, en buena medida resuelve los límites de la teoría de Leontiev que explicitamos *supra*.

En efecto, explicita Bronckart, la semiotización de las representaciones colectivas origina una actividad verbal propiamente dicha, que se materializa en textos; textos que, bajo el efecto de la diversificación de las actividades no verbales con las que están en interacción, se organizan en distintos géneros (Bajtín, 1953). Así, si bien la actividad verbal siempre se concretiza en el marco de una determinada lengua natural, que en virtud de su especificidad supone una impronta en la semántica de los mundos representados constituidos por su mediación, Bronckart subraya que una comunidad social lejos está de ser homogénea y, por tanto, la organización verbal tampoco lo es. Antes bien, la realidad social siempre se estructura en diversas y jerárquicas organizaciones que evidencian las relaciones de fuerza y poder entre los grupos con intereses divergentes: las formaciones sociales. Asimismo cada una de ellas elabora modalidades propias de organización de la lengua que, según el planteo de Foucault (1969) retomado por Bronckart, son las formaciones discursivas o socio-verbales: se trata de, específicamente, mecanismos que al mismo tiempo que generan modalidades particulares de organización de los signos organizados en discursos "moldean los conocimientos (objetos, conceptos, etc.) de los miembros integrantes de una determinada formación social" (Bronckart, 2004:28).

Como consecuencia, se concluye con que, por un lado, una lengua natural no es una entidad homogénea –ni, por tanto, las representaciones que produce– y, por otro, que

> Los mundos representados que constituyen el contexto de las actividades humanas, si bien están ya condicionados por la semántica global de la lengua natural utilizada, están también marcados –por sobre todo– por las semantizaciones particulares inducidas por los géneros textuales en uso en determinadas formaciones socio verbales (Bronckart, 2004: 28).

Entonces, en lo que concierne a nuestra Tesis, de lo expuesto se deduce que, en primer lugar, las representaciones sociales pueden ser conceptualizadas como "mundos representados" en tanto configuraciones semiotizadas de conocimientos que surgen como

pretensiones de validez designativa en el contexto de las actividades donde surgen –en este caso, actividades formativas escolares–.

En segundo lugar, y atendiendo a que las representaciones sociales sobre la escritura en la Tesis se constituyen como variable de análisis de las consignas, si las consignas son géneros discursivos propios de una determinada formación socioverbal –la del campo de la discursividad escolar (*Cfr*. 2.3.3)– que en cuanto tales proponen una semantización y orientación particular de los mundos representados (más allá de la más primaria organizada por la lengua misma), es posible sostener que las representaciones sobre la escritura que estudiamos son un modo particular de semantizar, semiotizar y configurar el objeto escritura propio de esta formación socio-verbal y, en particular, propio del género 'consigna'.

En tercer lugar, si –como señalamos– los mundos representados no solo son originados en y por las actividades colectivas sino que además, una vez establecidos, operan como contexto y origen de nuevas actividades, se deduce la viabilidad, desde este planteamiento, de nuestra hipótesis subsidiaria nro. 3 (*Cfr*. Introducción): las consignas y sus representaciones sobre la escritura funcionan como contexto de las formulaciones verbales de los estudiantes en las clases. Retomaremos y desarrollaremos este aspecto a continuación.

La otra categoría para explicar las propiedades de las conductas humanas propuesta por el Interaccionismo Sociodiscursivo, concebida como la unidad psicológica propiamente dicha, es la categoría de acción. Su importancia reside en que nos brinda un marco de interpretación, como dijimos, para la puesta en relación de las representaciones de las consignas con las intervenciones verbales de los estudiantes. Esta categoría tiene para Bronckart un doble estatuto:

> Por un lado, puede definirse como esa "parte" de la actividad social que se atribuye a un ser humano singular (punto de vista del observador externo); y por el otro lado, puede definirse como el conjunto de las representaciones construidas por ese ser humano singular con ocasión de su participación en la actividad, de manera que tales representaciones lo convierten en un organismo consciente de su hacer y de sus capacidades de hacer, es decir, en un agente (punto de vista interno) (Bronckart, 2004: 29).

Ahora bien, en lo que respecta a su ontogénesis, la tesis de Bronckart sostiene que la acción constituye el resultado de la apropiación por parte del organismo humano de las

propiedades de la actividad social mediatizada por el lenguaje. Es decir, desde el momento en que los conocimientos representados de los mundos formales están disponibles colectivamente, constituyen marcos de evaluación de la actividad, y por ende, marcos de evaluación de la participación de los agentes singulares en la actividad. Y, justamente, es por este proceso de evaluación socioverbal de la actividad por parte de un ser humano singular como en la práctica se llegan a delimitar las acciones en su valor primario (aspecto externo). De este modo, en primer lugar, es la evaluación social lo que convierte a los sujetos en agentes responsables de sus acciones.

Asimismo, en virtud de que todos los seres humanos practican estas evaluaciones y conocen sus criterios codificados por el lenguaje, terminan sabiendo, en segundo lugar, que ellos son evaluados por estos criterios y, a su vez, se convierten en seres capaces de aplicárselos a sí mismos: se apropian de las capacidades de acción, de los roles sociales y de una imagen de sí, es decir, de las representaciones de ellos mismos como agentes responsables de su acción. Justamente, es esta autorrepresentación del estatuto de agente lo que delimita la acción en su valor secundario (aspecto interno).

Ahora bien, dado que nuestra hipótesis esbozada *supra* presenta una vinculación entre las representaciones sociales en las consignas y las intervenciones verbales de los estudiantes como respuesta, consideramos necesario establecer ciertas observaciones en relación con el planteo de Bronckart. Aunque acordamos con los presupuestos globales de su explicación respecto de la constitución de los sujetos agentes y de las acciones verbales en general, juzgamos que, en cierta forma, ello puede dificultar la real comprensión de las instanciaciones discursivas de los estudiantes en tanto pareciera implicarse, como argumenta críticamente Desinano (2009), que para este marco la constitución subjetiva consiste en un proceso sencillo, sin ambigüedades y siempre óptimo en sus resultados.

En este sentido, más allá de que no discutimos el marco conceptual global del Interaccionismo Sociodiscursivo como lo hace Desinano, consideramos que en este aspecto en particular su crítica merece ser tenida en cuenta, específicamente cuando esgrime el "excesivo racionalismo" que pareciera atribuírsele al agente por parte de Bronckart y, específicamente en su proceso de constitución. Si bien Desinano formula su cuestionamiento desde el marco del Interaccionismo Estructural (Lemos, 1996; 1999; 2000), cuya concepción de sujeto y de lenguaje se orienta desde ciertos presupuestos

psicoanalíticos, aquí nos interesa cuestionarlo desde las mismas bases propuestas por Bronckart, es decir, problematizar su tesis a partir de su propio aparato teórico-conceptual.

Así, en concreto, nos preguntamos si toda actividad colectiva mediada en la que participa el sujeto le provee las herramientas de evaluación necesarias para su autorepresentación como agente o si, antes bien, de lo que se trata es de que, justamente, es en virtud de cómo se presenten las actividades –y, en particular, el tipo de mediación que involucren– que se propiciará o no la constitución agentiva. En efecto, si partimos justamente de los presupuestos esgrimidos por Bronckart, consideramos que, en lugar de dar por sentado el proceso de constitución agentiva como un dado "de una vez y para siempre", habría que considerar –esto es, analizar en profundidad– cuáles son las características de esta actividad colectiva de la que participa el sujeto para entender, justamente, el modo en que luego opera en su accionar (verbal y no verbal).

La articulación entre los resultados del análisis de consignas que expondremos en el Capítulo 5 con los que expondremos en el Capítulo 6 (*Segunda parte*) –análisis de las intervenciones verbales de los estudiantes en las clases–, de hecho, se orienta en este sentido. En consecuencia, expuesto lo anterior, cabe precisar y reformular la hipótesis presentada *supra* en los siguientes términos: las consignas operan como contexto o instancia de mediación de las intervenciones verbales de los estudiantes en las clases, por lo que, en virtud del tipo de representación sobre la escritura que movilicen, habilitan de distinto modo su constitución agentiva dentro del dominio de la escritura (hipótesis subsidiaria nro. 3; *Cfr*. Introducción).

En síntesis, a partir de lo desarrollado en esta sección, consideramos que la propuesta del Interaccionismo Sociodiscursivo resulta de interés puesto que, por un lado, consiste en una productiva proyección de las bases establecidas por Leontiev respecto del lugar de las representaciones sociales en las acciones humanas –aquí son producto y también contexto de las acciones– y, asimismo, en segundo lugar, deja establecido que las representaciones –en tanto mundos semiotizados de conocimiento– exceden la semantización primaria de la lengua: son instanciaciones discursivas generadas en y dependientes de las formaciones sociales y los géneros que éstas producen. Por consiguiente, se trata de una perspectiva que –aun con las observaciones críticas esgrimidas hacia el final– puede operar como marco de

interpretación y sustento de nuestras hipótesis de investigación, tanto para aquella que tiene como núcleo a las consignas como para la que se centra en las intervenciones orales de los estudiantes.

3.2.5. Una propuesta integrada entre lo psicológico, lo sociológico y lo discursivo

En el desarrollo hasta aquí efectuado hemos procurado examinar algunos aspectos relevantes de tres grandes encuadres teóricos con el propósito de caracterizar la noción de representación social en el marco de la Tesis desde distintas zonas de anclaje. El objetivo del recorrido fue, como se ha dicho, integrar en un diálogo productivo lecturas psicológicas, discursivas y sociológicas, y, de este modo, posibilitar una interpretación de las representaciones –en particular, las que atañen al dominio de la escritura– en tanto variable conceptual.

La necesidad de abordar las representaciones desde distintas perspectivas se justifica, asimismo, por los objetivos de investigación propuestos. Esto es, por una parte, en virtud de que nos centramos en el estudio –conceptualización, caracterización, análisis y clasificación– de las consignas, el eje no está puesto en el modo en el que los sujetos construyen psicológicamente las representaciones sobre la escritura sino más bien en la dimensión del discurso social que produce y fija, desde una lógica hegemónica, representaciones sociales. Esto es así dado que entendemos las consignas (*Cfr*. 2.3) en su carácter de enunciados constitutivos de determinada esfera de la praxis y campo institucional. De esta forma, considerar la dimensión social-discursiva de las representaciones –lo que hicimos al retomar el planteo de Angenot (2010) y sus antecedentes en Bajtín (1953), Foucault (1969), Bourdieu (1985), Charaudeau (1983)– es de suma importancia puesto que opera como fundamento de la organización de nuestra propia Matriz de datos (*Cfr*. 4.2), cuya Unidad de Análisis –correspondiente al Corpus 1– son las consignas y su variable las representaciones sociales sobre la escritura. Al mismo tiempo, esta concepción teórica también deviene fundamento del abordaje analítico sobre los corpus complementarios (*Cfr*. 4.5) y su abordaje en confrontación con las consignas.

Por otra parte, en virtud de que también planteamos como objetivo específico la evaluación las intervenciones orales de los estudiantes en las clases y su puesta en vinculación con las consignas, atender a la dimensión psicológica de las representaciones sociales deviene de interés puesto que, en efecto, nos permite indagar de qué modo esas representaciones constitutivas de las consignas y de otros discursos de la misma esfera de la praxis escolar son también parte de lo que a los estudiantes les sirve como base de orientación para elaborar sus propias representaciones. Es decir, aunque no nos centramos en el análisis de las representaciones sobre la escritura que construye en particular cada estudiante –no es de nuestro interés hacer "análisis de casos"–, sí presuponemos teóricamente que las construyen y, desde allí, hipotetizamos que en ese proceso de construcción las consignas como dispositivos discursivos de mediación asumen un rol relevante que nos habilita para proponerlas como variable de cruce en el análisis de sus instanciaciones verbales orales en las clases –las cuales son, en efecto, unidades de análisis de nuestro Corpus 2–. Por consiguiente, es necesario que nuestra conceptualización de las representaciones sociales también sea capaz de incluir, además de la sociodiscursiva, una dimensión específicamente psicológica –como la que se desprende de la perspectiva de Moscovici (1979), la de Leontiev (1959) y Bronckart (2004)–.

Asimismo, además de la necesidad de pluralizar la caracterización de las representaciones sociales en virtud de los objetivos propuestos, la selección específica de las perspectivas teóricas examinadas también se fundamenta por su coherencia epistemológica. Esto es, más allá de las diferencias en cuanto a sus áreas disciplinarias de referencia y zonas de anclaje, todas las líneas revisadas se sustentan en una consideración dialéctica de la "realidad" estudiada –concepción dialéctica en la interpretación sujeto/objeto, individuo/colectivo, significación/sentido, singular/general, actividad/acción–, y en una conceptualización del lenguaje (cada una con distintos focos) en tanto actividad social, performativa, ideológica, mediada y mediadora que organiza e instituye aquello que nombra. Cabe añadir, además, que en mayor o en menor medida en todos los planteos analizados se asume que las representaciones sociales existen y operan desde una materialidad verbal, en particular, discursivo-genérica.

Así pues, teniendo en cuenta lo expuesto, definimos las representaciones sociales en el marco específico de la Tesis como configuraciones verbales interdiscursivas acerca del objeto escritura producidas en y por las actividades formativas en el contexto de las instituciones escolares –históricamente situadas y socialmente reguladas– que operan como constitutivas y constituyentes de discursos y prácticas. En particular, son constitutivas de las consignas –en tanto posibilitan su emergencia– y, al mismo tiempo, son constituyentes de las prácticas discursivas de los estudiantes –en tanto se inscriben como parte de su contexto de acción o instancia de mediación–.

De esta definición se desprende que el análisis de las representaciones sociales sobre la escritura en las consignas consiste en una reconstrucción hipotética a partir de indicadores discursivos –tales como las operaciones de semiotización y de enunciación– que se orienta, bajo el presupuesto del dialogismo, a la búsqueda de constancias y relaciones entre las distintas unidades de análisis. Explicitaremos y fundamentaremos la propuesta metodológica en el capítulo siguiente (*Cfr*. 4.2).

Para concluir, quisiéramos brevemente subrayar la originalidad de nuestra propuesta de abordaje de las representaciones sociales en el contexto de las investigaciones que tienen como foco su tratamiento.

Si bien en los últimos años los estudios centrados en las representaciones respecto del ámbito de la escritura en los contextos escolares son prolíficos y numerosos[124], el "común denominador" en tales abordajes reside en una consideración de las representaciones como patrones de conocimiento elaborados socialmente e internalizados psicológicamente por parte de los distintos actores participantes de los procesos educativos (estudiantes y docentes, tanto del nivel primario, secundario como universitario). Esto es, en la mayoría de los estudios examinados el foco no está puesto, como en nuestra Tesis, en la indagación de las nociones sobre lectura y escritura que las consignas en tanto que discursos específicos detentan, movilizan e instituyen performativamente, sino en las concepciones arraigadas en los docentes y estudiantes, bajo el supuesto de que ello constituye un punto de partida para comprender los problemas de transmisión didáctica. Dicho de otro modo, se trata de estudios que parten de la asunción de que muchos de los problemas en la

[124] *Cfr*. por ejemplo, Tosi (2014); Natale (2013); Stagnaro y Choscho Díaz (2013); Prograno (2008); Carlino (2005); Di Stéfano, Rizzi y Axerlud (2005).

enseñanza/aprendizaje de la escritura pueden explicarse por el desajuste y diferencia en las representaciones adquiridas y asumidas por los distintos actores involucrados.

Es ello lo que fundamenta que el dominio de indagación de las representaciones sea principalmente el discurso de los docentes y estudiantes materializado en encuestas y entrevistas. En este horizonte, como es de esperar, la perspectiva sobre las representaciones sociales se suele restringir a la concepción fundacional propuesta por la Psicología Social y retomada por la Piscología Cultural (*Cfr*. 3.2.2)[125]. Si bien, como dijimos, acordamos con tal perspectiva por considerarla un punto de partida ineludible, en virtud de que nuestro dominio de indagación de las representaciones se sustenta sobre todo en las consignas en tanto que discursos, precisamos enriquecer su conceptualización desde otras lecturas. En este sentido, consideramos que nuestra propuesta de conceptualización implica también un aporte en cuanto a su tratamiento teórico.

En la segunda parte del presente capítulo, a los fines de profundizar en la definición conceptual de la variable, nos detendremos en la problematización y caracterización de una de las dimensiones centrales en que organizamos su estructuración: las operaciones de reformulación.

[125] Una vez más, es preciso en este contexto destacar la excepción de la investigación de Riestra (2008) en la medida en que allí las representaciones sociales son conceptualizadas a partir de una integración compleja entre la línea de la Psicología Social y la lectura de la Psicología Cultural con el marco interpretativo del Interaccionismo Sociodiscursivo. No obstante, aunque teóricamente nuestra Tesis se halla en una zona mucho más cercana –justamente, por la propuesta de integración de distintas perspectivas teóricas–, marcamos nuestra diferencia con la propuesta de Riestra en lo que concierne al dominio de indagación e injerencia de las representaciones. Esto es así puesto que la autora plantea el estudio de las representaciones sociales como un objeto de análisis, aunque relacionado, distinto del abordaje específico de las consignas que propone (*Cfr*. Riestra, 2008:193-197): las representaciones son abordadas en una serie de entrevistas realizadas a docentes y, por consiguiente, son concebidas como parte del contexto que permite comprender y posteriormente enriquecer el abordaje de las consignas, antes que, como aquí intentamos plantear, como parte constitutiva de la misma configuración discursiva de las consignas. Asimismo, la diferencia de enfoque también está dada en la medida en que Riestra se centra en la indagación de representaciones sobre el objeto de enseñanza en el área de lengua, mientras que nosotros nos centramos en las representaciones acerca del dominio de la escritura en particular, y en distintos espacios curriculares.

3.3. *Segunda parte.* La reformulación en las mediaciones formativas

3.3.1. Introducción

Uno de los aspectos que se desprende tanto de los desarrollos teóricos precedentes como de las observaciones y relevamiento de datos realizados en las instituciones educativas consiste en la evidencia de que no es posible hallar producción lingüística –de la clase que fuera– que no mantenga algún tipo de vínculo con otras instanciaciones lingüísticas, ni es posible pensar un sujeto hablante cuyo "decir" no esté constituido de modo inherente por "otros decires". Esto es, si se asume una concepción dialógica y polifónica del lenguaje (Voloshinov, 1929; Bajtín, 1953; Ducrot, 1984; Authier, 1984) y una consideración interaccionista social del sujeto y del aprendizaje (Vygotski, 1934; Bruner, 1969, 1986, 1990, 1997; Bronckart, 2004), toda palabra se halla necesariamente inscrita en una trama compleja de palabras con las que se vincula de diversos modos, ya sea de forma explícita como implícita, ya sea en tensión, discusión, polémica, en acuerdo, diálogo, complementariedad o paráfrasis, por solo nombrar algunas de las casi infinitas posibilidades que se suscitan.

Asimismo, y en particular, es evidente que toda consigna entabla un vínculo con otras formulaciones verbales también reguladas por el campo de la discursividad escolar y, en particular, por el sistema didáctico (*Cfr*. 2.3.3). Esto es así tanto en lo que refiere a la relación de las consignas con otras mediaciones formativas –que van desde la bibliografía de referencia, hasta las prescripciones curriculares, pasando por otras consignas, ya sea "propias" o "ajenas"– como con las producciones discursivas –más o menos formales o espontáneas, orales y escritas– que promueve o que pretende promover en aquellos a quienes se orienta, esto es, con las producciones verbales de los estudiantes que participan de las clases.

Es en virtud de tales evidencias que deviene ineludible que en la Tesis nos planteemos caracterizar y conceptualizar la reformulación y las problemáticas que conlleva. Más particularmente, sostenemos que se trata de un eje de discusión necesario a los fines de concertar los objetivos de investigación propuestos, tanto los de tipo conceptual-descriptivo (Objetivos específicos nro. 1, 2, 3 y 4) como los de tipo evaluativo-comprensivo (Objetivos

específicos nro. 5 y 6)[126], puesto que ambos implican abordajes analíticos en los que las operaciones de reformulación son un eje relevante a considerar.

A continuación, en primer lugar, delimitamos brevemente el marco conceptual desde el cual abordamos la reformulación y explicitamos, en particular, las propuestas en las que nos centramos como antecedentes para organizar nuestra propia conceptualización (3.3.2). En un segundo momento, nos centramos en las propuestas de clasificación de las reformulaciones y lo hacemos en términos de discusión (3.3.3). Esto es así puesto que las taxonomías más utilizadas y referidas en el corpus bibliográfico sobre el tema devienen poco adecuadas en función de nuestros objetivos. Es por ello que, luego de revisar brevemente algunas propuestas y someterlas a cuestionamiento, intentaremos elaborar una clasificación que resulte pertinente para el contexto de la Tesis.

3.3.2. La reformulación como operación enunciativa heterogénea, metadiscursiva y dialógica

Si se revisa la bibliografía respecto del tema, es posible hallar estudios que abordan la reformulación desde distintos puntos de vista y en virtud de diversos objetivos de investigación. En particular, en el amplio campo que involucra al lenguaje como objeto de estudio, la reformulación consiste en un núcleo de interés productivo para el análisis de distintos fenómenos desde las más diversas posiciones teórico-epistemológicas: posicionamientos gramaticales (Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Penas Ibáñez y Abad Serna, 2011), posicionamientos pragmáticos o textualistas (Ciapuscio, 1993; López Serena y Louerda Lamas, 2013; Marinkovich, 2005; Piacente y Tittarelli, 2006), perspectivas enunciativas (Fuchs, 1982, 1994; Rossari, 1990; García Negroni, 2008, 2009, 2011) y sociodiscursivas o retóricas (Authier, 1984; Covadonga Pendones, 1992; Arnoux, 2004, 2007; Martí, 2012; Pons Bordería, 2010) han abordado la reformulación, ya sea de modo específico o como parte integrante dentro de indagaciones más generales.

Ahora bien, en función de nuestros intereses, y acorde con el marco conceptual general que organiza nuestra Tesis, en lo que sigue nos centraremos exclusivamente en algunas

[126] *Cfr*. Introducción.

propuestas que consideramos más relevantes desde el campo del análisis del discurso y, en particular, situaremos nuestra concepción de la reformulación a partir de una lectura enunciativa y sociodiscursiva. Específicamente nos proponemos organizar una conceptualización de la reformulación que, por un lado, sea acorde con los presupuestos globales asumidos en la Tesis respecto del lenguaje, el sujeto, el discurso y la realidad social y, por otra parte, que nos posibilite la constitución de nuestra variable central de estudio, es decir, que permita abordar las representaciones sociales sobre la escritura configuradas por las mediaciones formativas. Es por ello que necesariamente caracterizamos la reformulación como parte de las operaciones metadiscursivas realizadas por los hablantes y que, en cuanto tales, pueden operar como indicadores para problematizar qué nociones sobre la lengua y, particularmente, sobre la escritura se instancian en cada caso.

De este modo, en primer lugar, el punto de partida para arribar a tal consideración acerca de la reformulación lo constituye una lectura sobre el lenguaje en términos de actividad sociodiscursiva inherentemente polifónica. Como se verá a continuación, tal concepción está en estrecha relación y coherencia epistemológica con los presupuestos establecidos en la primera parte del capítulo anterior (*Cfr*. 2.2) y en la primera parte del presente (*Cfr*. 3.2) respecto de los procesos de constitución subjetiva.

Si partimos de la lectura de Bronckart (2007) en cuanto a la posibilidad de ordenar o clasificar las diversas teorías en el vasto campo de las ciencias del lenguaje en dos grandes posicionamientos epistemológicos, a saber, "la doxa lógico-gramatical" (o corriente "representacionalista")[127] y la posición "interaccionista social", podemos reafirmar que es en esta segunda tradición en la que inscribimos nuestra Tesis y, particularmente, nuestra conceptualización de la reformulación.

[127] En la obra referenciada *supra*, Bronckart sostiene que es posible relacionar todo un conjunto de teorías que, aunque con diferencias, se sostienen desde la consideración y asunción del lenguaje en términos de representación: se postula que hay un mundo o referencia objetiva exterior empíricamente dotada de forma y existencia a la cual se puede acceder a partir de las representaciones que a su respecto se construyen lingüísticamente. El autor afirma que, de hecho, se trata de una matriz epistemológica –que él denomina "doxa lógico-gramatical" o "representacionalismo"– de vasta tradición en la cultura occidental, que se constituye como hegemónica en la mayoría de los ámbitos académicos-institucionales y que tiene como máximos representantes a Aristóteles, Descartes, la gramática de Port Royal, la semiología de base saussureana –dada por la lectura canónica del *Curso*-, y posteriormente la corriente generativista chomskiana –en sus primeras etapas de formulación–.

Para esta segunda matriz epistemológica, la interaccionista social, lejos de concebirse al lenguaje como "mecanismo secundario" o de predominar la *noesis* por sobre la *semiosis*, se sitúa a la producción lingüística en el "centro de la escena" y como núcleo organizador de las prácticas sociales y de las subjetividades. Es decir, se trata de una tradición que asume el lugar central del lenguaje en el proceso de desarrollo humano, tanto desde un punto de vista ontogenético como filogenético, y lo define fundamentalmente como actividad sociodiscursiva. En palabras de Bronckart:

> [para la corriente interaccionista] el lenguaje es fundamentalmente la actividad de hablar o discurso, es decir, una actividad humana particular que por su dimensión orientada o dialógica crea formas de interacciones sociales –y, con el tiempo, crea lo social mismo-, y por su dimensión significativa crea condiciones de elaboración de los conocimientos humanos. En este sentido, el discurso constituye un el instrumento fundamental de los procesos conjuntos de socialización e individuación. (Bronckart, 2007: 97)

En efecto, frente a la dimensión representativa cuyo atributo central es la "alusión" a algo preexistente, esta consideración enfatiza el papel activo y creativo del lenguaje humano: el lenguaje es, como explicitamos en 3.2, fundamentalmente performativo (Pérez y Rogieri, 2012; Bourdieu, 1985; Angenot, 2010). Por consiguiente, en esta perspectiva no se sostiene la preeminencia y preexistencia de un sujeto hablante y de las "cosas del mundo" en tanto que "polos" aislados con independencia del lenguaje, sino que, antes bien, es el lenguaje, agente fundamental de simbolización, lo que les otorga entidad y conformación en términos no transparentes (Charaudeau, 1983).

Asimismo, junto con el énfasis puesto en el carácter performativo del lenguaje, en esta matriz también se pone de relieve su constitución social e ideológica. Esto es, se sostiene que no hay producción lingüística que sea enteramente "individual" u "original", ni posibilidad alguna de "neutralidad" u "objetividad" absoluta de la palabra: por un lado, toda puesta en discurso supone la preexistencia de discursos (anteriores y posteriores) con los que necesariamente se instaura (por lo menos) una vinculación y, por otra parte, toda producción semiótica implica una toma de posición y una organización en virtud de una determinada actitud valorativa u orientación axiológica ante lo dicho y ante el

interlocutor[128]. Es por ello que es posible afirmar que el lenguaje es fundamentalmente performativo, ideológico y dialógico.

Ahora bien, en virtud de los intereses de esta segunda parte del capítulo, es el carácter dialógico el que es preciso subrayar. El "dialogismo", concepto sostenido fundacionalmente por Bajtín, supone fundamentalmente que:

> No puede haber un enunciado aislado. Un enunciado siempre presupone otro enunciado que le antecede y otros enunciados que le siguen. Ni un solo enunciado puede ser primero o último. El enunciado solo representa un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva y no puede ser estudiado fuera de esa cadena. (Bajtín, 1982 [1953]: 355)

Es decir, en efecto, dada la naturaleza social del lenguaje no es posible hallar enunciado que no entable un vínculo con otro/s, ya sea explícita como implícitamente y generando distintos tipos de efectos discursivos como resultado. Por consiguiente, el enunciado, entendido en este marco como totalidad y unidad de la comunicación interdiscursiva –y, por tanto, única unidad válida de análisis–, tiene como atributo principal el ser simultáneamente individual y social, es decir, el situarse siempre en el terreno limítrofe entre el hablante y el oyente, entre lo singular y lo plural, entre lo propio y lo ajeno: espacio de confrontación y confluencia entre la unicidad de la voz y la polifonía[129]. Es desde aquí, como se desprende de lo expuesto en los Capítulos 1 y 2, que asumimos la caracterización de nuestras principales unidades de análisis –las consignas orales y escritas, y las intervenciones de los estudiantes en las clases– en términos de auténticos enunciados –genéricamente supraordenados– y, en consecuencia, son pasibles de ser caracterizados a partir de las relaciones dialógicas que entablan.

En relación con lo antedicho, cabe mencionar el planteo teórico de Authier-Revuz (1984) –heredero de las formulaciones bajtinianas y foucaultinas sobre el discurso– y su reconocida noción de "heterogeneidad constitutiva". Como es sabido, este concepto da cuenta del modo de funcionamiento de cualquier enunciado en tanto que atravesado desde

[128] "El enunciado no solo se determina por su actitud hacia el objeto y hacia el sujeto hablante y hacia el receptor (y hacia la lengua como sistema de posibilidades), son también directamente hacia otros enunciados en los límites de una esfera de la comunicación dada. El enunciado no existe realmente fuera de esa actitud" (Bajtín, 1982 [1953]: 310)

[129] *Cfr*. Silvestri y Blank (1993: 99).

su misma génesis por la alteridad y, justamente, subraya la manera en que todo intradiscurso está constituido por un interdisdiscurso que le da origen, estructura y orientación. Obsérvese que este posicionamiento, a diferencia de las lecturas pragmáticas que sostienen una relación entre enunciado y contexto entendido como "resorte externo" que influye en lo dicho[130] –meras coordenadas situacionales despojadas de su dimensión ideológica–, plantea que el ámbito de los discursos ajenos operan como "exterior constitutivo del que inevitablemente está hecho el tejido del propio discurso" (Authier-Revuz, 1984: 03) puesto que, en definitiva, es el mismo sujeto hablante quien está constituido más allá de su propia voluntad e intencionalidad por las voces heterogéneas de la cultura.[131]

Pues bien, en función de los propósitos de esta segunda parte del capítulo y su objetivo de fundamentar el concepto de reformulación con el que pensamos la investigación, es preciso que se explicite, en particular, el otro tipo de heterogeneidad enunciativa propuesto por Authier-Revuz (1984), "la heterogeneidad mostrada", y la relación que entabla con la "heterogeneidad constitutiva" a la que hicimos referencia. La autora propone que además de la dimensión dialógica interdiscursiva inherente y presupuesta en todo enunciado, es posible hallar una serie de marcas explícitas que dan cuenta de la representación o escenificación de la enunciación y la polifonía en el enunciado. Esto es, la heterogeneidad mostrada no consiste en una simple "reproducción" de la heterogeneidad constitutiva puesto que se trata, en efecto, de dos órdenes:

> Heterogeneidad constitutiva del discurso y heterogeneidad mostrada en el discurso representan dos órdenes de realidad diferentes: el de los procesos reales de constitución de un discurso y el de los procesos, no menos reales, de representación, en un discurso, de su constitución (Authier-Revuz, 1984:09).

No obstante, subraya Authier-Revuz, estamos ante dos planos articulables y solidarios: no se trata de que la heterogeneidad mostrada "reproduce" la constitutiva pero sí opera como modo de reconstrucción simbólica de ese "yo" y de ese discurso que se sabe de antemano escindido, fragmentado y polifónico. Asimismo, el conjunto de marcas de heterogeneidad mostrada, según este posicionamiento, puede a su vez dividirse en dos grandes tipos:

[130] *Cfr*. Silvestri y Blank (Op. Cit).
[131] *Cfr*. 2.2. y 3.2.

marcada y no marcada. Dentro de los procedimientos propios de la heterogeneidad mostrada marcada encontramos, fundamentalmente, el discurso directo, los términos entrecomillados y los distintos tipos de glosas metadiscursivas, mientras que dentro de la heterogeneidad mostrada no marcada hallamos principalmente el discurso indirecto, el discurso indirecto libre, la ironía, y la paráfrasis, en todas sus posibles manifestaciones.

Como puede inferirse de las enumeraciones anteriores, resulta pertinente inscribir la reformulación en este contexto. En particular, si partimos de la consideración de que la reformulación supone, *a priori*, un tipo de operación discursiva tendiente a poner en relación explícita dos o más enunciados –ya sea provenientes del mismo locutor (Ducrot, 1984) o de diversos locutores– proponiendo diversos grados y modalidades de vinculación semántica entre ellos, es posible ubicar este tipo de operación en la zona o en el "arco" que se delinea entre las glosas metadiscursivas y la paráfrasis, bajo la égida de la heterogeneidad mostrada –orientada a la escenificación de la enunciación constitutivamente polifónica–. Esto es, la reformulación, lejos de ser una operación discursiva homogénea, supone distintas maneras de instanciar una cierta aproximación de sentido entre dos o más enunciados, ya sea de modo marcado, explícito y mediante la inscripción enunciativa manifiesta del locutor, como en algunas "glosas metadiscursivas" (Covadonga Pendones, 1992), o bien, en el otro extremo –pasando por las diversas manifestaciones de discurso directo e indirecto–, de modo no marcado y con una presencia mucho más elidida del locutor, como en las "paráfrasis" en tanto traducciones intralingüísticas enunciativas o metapredicaciones de identificación entre enunciados (Fuchs, 1994).

En síntesis, sin ingresar todavía en el debate en torno de los tipos de reformulación y sus posibles taxonomías –que problematizaremos en 3.3.3–, lo que aquí quisiéramos subrayar, a partir de su ubicación como parte de ciertos procedimientos propios de la heterogeneidad mostrada, es la definición de la reformulación en términos de operación enunciativa heterogénea de carácter metadiscursivo y de naturaleza inherentemente dialógica.

En primer lugar, decimos que se trata de una operación enunciativa puesto que, por un lado, coincidimos con la caracterización fundacional que plantea Fuchs (1982, 1994) respecto de la paráfrasis –entendida como un tipo de reformulación– en tanto que estrategia discursiva irreductible al sistema de la lengua: la reformulación implica siempre la lengua puesta a

funcionar por parte de un sujeto en una determinada situación y no una relación entre elementos dentro de la inmanencia y virtualidad del sistema lingüístico. Por otro lado, sostenemos que reformular es parte de la enunciación en tanto la reformulación consiste en una instancia de semiotización o puesta en escena, con distintos grados de explicitación, de la gestión del propio discurso: hay un sujeto que se representa "haciendo algo" con la lengua –en particular, señalando un enlace semántico entre dos o más enunciados en función de distintos objetivos–. Por último, calificamos a esta operación enunciativa como heterogénea puesto que –como adelantamos cuando aludimos al "arco" de posibilidades que se abre entre las glosas metadiscursivas y la paráfrasis– es posible incluir bajo su nómina distintos tipos de instanciaciones discursivas: reformulaciones marcadas o no marcadas, por un lado, y reformulaciones que vinculan enunciados provenientes del mismo sujeto o de distintos sujetos, por otro lado. Volveremos sobre esta clasificación en la próxima sección.

En segundo lugar, y en estrecha relación con lo antedicho, proponemos caracterizar la reformulación como una operación metadiscursiva puesto que la enunciación que la funda supone siempre una vuelta sobre el discurso, una instancia de reflexión sobre lo enunciado: reformular es –como lo indica el prefijo que constituye la palabra– "volver sobre" o "retroceder" interrumpiendo el flujo del discurso, para regresar –por diversos objetivos: aclarar, ampliar, acotar, especificar, resumir, explicar, focalizar, rectificar– sobre la palabra ya dicha y, en ese movimiento, instaurar cierta opacidad sobre el lenguaje. En este sentido es que también podemos pensar que la reformulación se inscribe en el contexto de la denominada modalización autonímica, tal como es trabajada por García Negroni (2011). La autora señala que la modalización autonímica del discurso consiste en la presencia de instancias a través de las cuales el locutor se desdobla en "comentador" de su propio decir, ocupando una posición metaenunciativa de exterioridad y tomando a sus propias palabras como objeto[132].

[132] "Se perfilan dos concepciones antagónicas de la autonimia: por un lado, la de los lógicos, que la considera como 'una sola palabra que tendría dos empleos (Rey-Debove, 1978:87); por el otro, la de los lingüistas, presente ya entre líneas en Aristóteles, para quienes el fenómeno "hace intervenir dos palabras [la palabra y su nombre] (ibíd.). El hecho autonímico tratado desde el punto de vista de la modalización revela ser una herramienta eficaz para el análisis del discurso puesto que toca a la estructura enunciativa, participa de la heterogeneidad discursiva y permite, entre otras cosas, afinar el tratamiento de los discursos referidos y abordar los fenómenos dialógicos" (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 72)

En tercer lugar, finalmente, decimos que la reformulación es una operación de naturaleza dialógica puesto que, si se asume la caracterización del lenguaje como inherentemente dialógico –tal como precisamos *supra*–, la reformulación puede concebirse en este marco como una operación explícita que manifiesta sobre la superficie del discurso esta naturaleza intersubjetiva del lenguaje (Martí, 2012). Esto es, reformular implica siempre una operación discursiva tendiente a volver sobre la propia palabra o sobre la palabra ajena, instaurando, así, un diálogo entre dos o más enunciados.

En definitiva, de todo lo expuesto quisiéramos destacar lo siguiente. Si se parte de la asunción de que el lenguaje consiste en una praxis simbólica, social, performativa, dialógica y polifónica, cabe pensar que la reformulación, en principio y en un sentido amplio, está en la misma base de la definición del lenguaje: no hay enunciado que no movilice, aunque sea de modo implícito, algún tipo de reformulación en tanto siempre supone una forma de "respuesta" y "orientación"[133] respecto de otros enunciados. Bajo esta premisa, entonces, le otorgamos a la reformulación un estatuto fundamental y primario en toda organización discursiva. No obstante, por otra parte, estableciendo una suerte de analogía con el planteo de Authier-Revuz (1984) y su relación entre heterogeneidad enunciativa constitutiva y mostrada, es posible que además de la reformulación en sentido amplio –entendida como constitutiva de la misma definición de lenguaje– reconozcamos, conceptualicemos y analicemos la reformulación en sentido acotado, en tanto operación retórico-enunciativa particular que funciona como puesta en evidencia o manifestación discursiva particular de tal "modo de ser del lenguaje".

En efecto, es a este tipo de reformulación en sentido estricto –pero siempre bajo la consideración de que se trata de una manifestación del carácter reformulativo global que posee toda producción lingüística– a la que hicimos referencia *supra* y que conceptualizamos en términos de operación enunciativa heterogénea de carácter metadiscursivo y de naturaleza dialógica que pone en relación, con distintos grados de explicitación, dos o más enunciados, ya sea provenientes o no del mismo sujeto. Justamente, es la reformulación en sentido acotado, entendida como instancia de gestión

[133] "Yo vivo en un mundo de enunciados ajenos. Y toda mi vida representa una orientación en este mundo, una reacción a los enunciados ajenos (se trata de una reacción infinitamente heterogénea), comenzando por su asimilación (en el proceso de dominación inicial del discurso) y terminando por la asimilación de las riquezas de la cultura humana (expresadas en la palabra o en otros materiales sígnicos)" (Bajtín, 1982 [1953]:362)

metadiscursiva –sobre el propio discurso y/o sobre el discurso ajeno–, la que nos interesa analizar en virtud de los intereses y objetivos de investigación que se propone la Tesis, esto es, a los fines de arribar a la caracterización de las representaciones sobre la escritura instanciadas en las consignas y la ulterior evaluación de su carácter formativo.

En relación con ello, obsérvese que, en virtud de la conceptualización de reformulación que aquí proponemos, en el momento de analizar las representaciones sobre la escritura en las consignas, el hecho de que la consigna se halle encadenada en una actividad reformulativa opera como un primer indicador respecto de la representación social acerca de la escritura que instituye. Es decir, dado que toda reformulación es primariamente una actividad metadiscursiva y detenta un dialogismo explícito (un tipo de heterogeneidad mostrada, marcada o no marcada) si la consigna proyecta una reformulación es posible, en principio, hipotetizar que la nocion sobre escritura que propone no es la de un mero código de transcripción, puesto que un código impide por naturaleza una actividad de esta índole[134].

Sin embargo, cabe destacar, esto supone solo un punto de partida en el análisis de las representaciones sobre la escritura en las mediaciones formativas, que en modo alguno pueden ser estudiadas a partir de un único y aislado indicador. Por ello –sumado a la evidencia empírica de que no todas las reformulaciones presentan las mismas características discursivas–, es que es preciso que afinemos los indicadores de análisis y que planteemos una clasificación dentro de las actividades de reformulación a los fines de obtener mayor rigor y precisión en la caracterización de las representaciones sociales sobre la escritura que nos proponemos estudiar.

3.3.3. El problema de las taxonomías. Una propuesta de clasificación

En esta sección nos centraremos en la posibilidad de establecer un criterio de clasificación de la reformulación y tal propósito debe ser, como adelantamos, abordado en términos de discusión. Esto es, dada la heterogeneidad que presenta este tipo de operación discursiva y dados los objetivos descriptivos que nos proponemos en la Tesis, es preciso especificar en qué consisten las diferencias entre las posibles instanciaciones reformulativas. Sin embargo,

[134] *Cfr*. Benveniste (1966).

ello no implica que se trate de una labor exenta de dificultades puesto que, en efecto, no existen criterios dados de antemano para la elaboración de una taxonomía como la que aquí nos proponemos establecer.

Por otra parte, la dificultad también reside en que, aunque con algunas diferencias y especificidades, la mayoría de las reconocidas clasificaciones en materia de reformulación en la bibliografía sobre el tema se centran exclusivamente en la distinción entre reformulación parafrástica y reformulación no parafrástica. Ello constituye un problema, en el marco de esta investigación, puesto que se trata de una clasificación sustentada –como criterio de segmentación– en el grado de lejanía o de parentesco (ya sea semántico como enunciativo) entre los enunciados relacionados, lo cual en modo alguno se vincula con los objetivos por los cuales en la Tesis abordamos la reformulación. Es decir, nuestros intereses en la reformulación no vienen dados por la intención de establecer el grado de proximidad o emparentamiento entre las emisiones sino que, lejos de ello, lo que pretendemos es mostrar de qué manera en función del tipo de operación discursiva particular instanciada en y por las consignas se está proponiendo un tipo de representación sobre el dominio de la escritura.

Por consiguiente, es preciso que corramos el parámetro de evaluación y clasificación de las reformulaciones y que, en todo caso, la revisión que propongamos de las taxonomías nos permita comenzar a construir indicadores analíticos en virtud de otro eje. Esto es, si la actividad reformulativa es, como dijimos, una actividad metaenunciativa y dialógica fundamentalmente heterogénea –y adelantamos que un principio de diferenciación puede establecerse a partir de la distancia que separa las glosas metadiscursivas de la paráfrasis, en tanto procedimientos de heterogeneidad mostrada, marcada y no marcada, respectivamente–, la pregunta que motiva este apartado es, precisamente, en qué consiste esa heterogeneidad, bajo la premisa de que ello supone un indicador clave al momento de analizar las representaciones sobre la escritura que movilizan las mediaciones formativas escolares.

Para comenzar, entonces, es conveniente precisar primero en qué reside la clasificación hegemónica de las reformulaciones en términos de parafrásticas y no parafrásticas, y puntualizar las distintas posiciones que a este respecto se han formulado, con el objeto de

luego enmarcar y fundamentar nuestra propia propuesta, distanciada en buena medida de tales formulaciones.

Así, en principio, cabe señalar que esta distinción es planteada primariamente desde el análisis del discurso por Roulet (1987) y por Gülich y Kotschi (1983; 1987), y se enmarca en la pretensión de elaborar una clasificación de los distintos tipos de conexiones y de conectores pragmático-discursivos con el foco puesto en la distinción entre conectores argumentativos y no argumentativos. La reformulación es concebida como un tipo de conexión discursiva no argumentativa caracterizada por una puesta en vinculación de dos enunciados según la cual, en líneas generales y por un movimiento retroactivo –del que carecen las conexiones argumentativas–, el primer miembro adquiere una nueva interpretación a partir del segundo (introducido por el conector que brinda las instrucciones de reinterpretación). Ahora bien, dentro de las conexiones reformulativas, ambos planteos establecen la distinción global entre parafrásticas y no parafrásticas; distinción que retoma y precisa Rossari (1990) desde una lectura enunciativa.

Sintetizamos, a continuación, la propuesta de Rossari dado que se trata de una propuesta cuyas proyecciones se encuentran, con escasas o nulas modificaciones, en la mayor parte de la bibliografía contemporánea sobre el tema (García Negroni, 2008 y 2011; Figueras, 2000; Martí, 2012; Penas Ibáñez y Abad Serra, 2011; Martín Zorraquino y Portolés, 1999).

Rossari (1990), en efecto, es una de las primeras autoras que explícitamente propone los dos tipos de operaciones reformulativas en términos de oposición[135]. El primer criterio demarcador consiste en sostener que la reformulación parafrástica supone la indicación de equivalencia entre dos formulaciones en algún nivel, ya sea semántico como discursivo-enunciativo, mientras que la reformulación no parafrástica supone un cambio de perspectiva enunciativa que genera distintos grados de distanciamiento entre la segunda y la primera formulación enlazadas. Así, el segundo miembro en la reformulación no parafrástica es el que prevalece jerárquicamente en el discurso puesto que se marca una toma de distancia en relación con el primer término –más o menos fuerte según el conector empleado–, mientras que en la reformulación parafrástica la equivalencia implica que

[135] "Les deux opérations de reformulation (paraphrastique et non paraphrastique) ont été étudiées successivement par Gülich et Kotschi (1983, 1986, 1987) et Roulet (1987), mais jamais dans l'optique de les opposer. Pour cette raison, dans ce paragraphe, je tâcherai de saisir les propriétés intrinsèques de chacune pour ensuite les distinguer" (Rossari, 1990 : 348).

ambos términos mantienen la misma jerarquía y, por tanto, la presencia del marcador no es obligada.

El segundo criterio que establece la autora para la distinción entre ambas reformulaciones es, justamente, un criterio formal: el tipo de conector o marcador discursivo[136] empleado y su presencia "obligada" o voluntaria. Así, mientras que en las reformulaciones parafrásticas su presencia es facultativa y se suelen emplear conectores relativamente homogéneos en cuanto a su semántica ("es decir", "dicho de otro modo", "en otras palabras", "o sea", "en otros términos", "esto es"), las no parafrásticas precisan obligadamente la presencia de un conector que especifique el vínculo que se entabla entre ambas formulaciones, por lo que los conectores son necesariamente heterogéneos (de recapitulación: "en suma", "en definitiva", "en pocas palabras", "en resumen"; de reconsideración "después de todo", "a fin de cuentas", "al fin y al cabo", "en efecto", "de hecho"; de distanciaciamiento: "en cualquier caso", "de cualquier forma", "en todo caso", "en realidad", "en el fondo"; de invalidación o rectificación: "en fin", "(o) mejor dicho", "(o) más bien")[137].

Cabe señalar en relación con lo antedicho que, como se expuso, si bien la propuesta de Rossari no lo plantea como único criterio, el tipo de marcador discursivo ha sido el eje que más se ha tenido en consideración en las propuestas contemporáneas sobre reformulación, prácticamente como un punto de partida y de llegada. De hecho, en la reconocida propuesta de clasificación de los marcadores discursivos propuesta por Martín Zorraquino y Portolés (1999) se sostiene esta distinción en la medida en que, dentro de los marcadores reformulativos, se señala que solo los de tipo "explicativo" son los reformuladores parafrásticos, mientras que el resto son no parafrásticos.

A este respecto, Pons Bordería (2010) realiza un principio de cuestionamiento en tanto considera que la mayoría de las propuestas contemporáneas que distinguen reformulación parafrástica de no parafrástica se sustentan en el error metodológico de partir de la

[136] En virtud de los intereses expositivos del presente capítulo –y de la investigación en general– no presentamos una diferenciación entre los conectores propiamente dichos y los marcadores discursivos. Para una fundamentación de su diferente estatuto y valor, *Cfr*. Portolés (1998).

[137] Quisiéramos realizar dos aclaraciones respecto de estas nóminas de conectores o marcadores discursivos reformulativos. En primer lugar, señalamos que no pretender ser exhaustivas sino meramente ilustrativas. En segundo lugar, si bien la clasificación es tomada de Rossari (1990), dado que los conectores que la autora incluye en su listado pertenecen a la lengua francesa, aquí tomamos los que mencionan y desarrollan tanto García Negroni (2008) como Martín Zorraquino y Portolés (1999), dado que ambos se sustentan en la clasificación de Rossari pero a partir de la lengua española.

clasificación de los marcadores discursivos como criterio, lo que genera que se entremezclen o confundan distintos tipos de operaciones. Según su punto de vista, es menester diferenciar la operación de "reformulación propiamente dicha" de la "paráfrasis" y de la "corrección" en la medida en que la reformulación no implicaría ni una relación de igualdad o equivalencia discursiva entre dos enunciados (como la paráfrasis) ni una relación de invalidación del primer enunciado por el segundo (como en la corrección). Así, define la reformulación como "una operación discursiva bimembre, constituida por una formulación 'a', que es considerada insuficiente y sustituida por una formulación 'b', solo parcialmente idéntica a la primera, y que puede estar o no señalada por un marcador discursivo o conector" (Pons Bordería, 2010:11).

Ahora bien, obsérvese que en este posicionamiento, aunque se plantea una inicial distancia respecto de las lecturas "clásicas" que distinguen reformulación parafrástica de no parafrástica, el eje o criterio que organiza la nueva taxonomía –que diferencia las operaciones de reformulación, paráfrasis y corrección– sigue siendo el de la relación de igualdad o no igualdad, parentesco o distancia semántica y/o enunciativa entre dos formulaciones. Por consiguiente, desde el punto de vista de nuestra investigación esta propuesta deviene igualmente poco adecuada como sustento.

Por otro lado, en el marco de esta línea de clasificación que se constituye como hegemónica en las consideraciones actuales sobre la reformulación y que, como dijimos, proviene de Roulet (1987), Gülich y Kotschi (1983; 1987) y particularmente de Rossari (1990), también es posible hallar otra lectura que opera como referencia indiscutida en la materia: nos referimos a los ya clásicos estudios de Fuchs (1982, 1994) acerca de la paráfrasis.

En primer lugar, cabría señalar que la propuesta de Fuchs tiene como foco elaborar una conceptualización y descripción, desde un punto de vista enunciativo, respecto de la paráfrasis entendida como una operación discursiva específica que se inscribe en el marco de las operaciones reformulativas. Esto es, si bien su foco está puesto en la paráfrasis, dado que la entiende como un tipo de reformulación, su lectura resulta de interés para nuestros propósitos. Por otra parte –y en estrecha vinculación con lo antedicho–, ya se puede observar, en función de la ubicación y delimitación de la paráfrasis como una operación inscrita en el seno de las actividades reformulativas, que en principio el criterio de clasificación de las reformulaciones desde el punto de vista de la cercanía o lejanía

semántica y/o enunciativa se mantiene: Fuchs caracteriza la paráfrasis, justamente, en términos de establecimiento de una relación de parentesco semántico en el orden del discurso. Sin embargo, más allá de que en principio en este aspecto no habría mucha diferencia respecto de las propuestas taxonómicas antes relevadas, en su caracterización es posible encontrar algunas precisiones que nos interesa delinear puesto que nos permitirán, ulteriormente, pensar posibles indicadores para la organización de nuestra propia clasificación.

El punto de partida de la teorización de Fuchs (1982) reside en una discusión con las concepciones de la paráfrasis que provienen tanto de los campos de la lógica (y su deriva en la concepción del "sentido común" o de la doxa preteórica) como de la lingüística (en particular, en el campo de la semántica generativa). Según su criterio, ambos planteamientos encierran una doble limitación subyacente: por un lado, porque suponen una concepción meramente referencialista y transparente de la lengua –según la cual se sostiene que es posible "decir lo mismo de distinta manera"– y, por otro lado, dado que si se diferencian las paráfrasis lingüísticas de las pragmáticas, como se ha hecho desde el ámbito de la lingüística, se sostiene una artificial división entre lengua y habla[138] –en estrecha dependencia con la lectura clásica y en buena medida "reduccionista"[139] del *Curso de Lingüística General* de Saussure (1916)–.

Frente a ambas limitaciones, la autora propone una consideración enunciativa del fenómeno y define la paráfrasis como una actividad de naturaleza metalingüística que consiste en la identificación, por parte de un hablante en un contexto determinado, de los semantismos en común entre dos secuencias. Así pues, parafrasear involucra, desde este punto de vista, la existencia de un cierto dominio sobre la lengua –en tanto actividad metalingüística–, y se caracteriza por ser una actividad de naturaleza pre-consciente para el sujeto que parafrasea –por oposición a la actividad metalingüística que realiza un lingüista–. En su obra posterior, Fuchs (1994), siguiendo con esta línea, precisa su definición de la paráfrasis en términos de estrategia lingüístico-cognitiva por parte de los sujetos que proceden a una identificación

[138] "[Cette réponse] repose sur le postulat de la transparence du langage, et reprend à son compte la dichotomie saussurienne langue/parole. C'est pourquoi l'on peut lui préférer une réponse plus nuancée, qui s'inscrive dans la perspective d'une conception énonciative du langage" (Fuchs, 1982 : 73).
[139] *Cfr*. Riestra (Comp.), 2010.

momentánea de las significaciones de cada uno de los enunciados, anulando las diferencias en beneficio de las semejanzas[140].

Pues bien, a partir de esta conceptualización –que no se agota en lo expuesto y de la que solo mencionamos sus rasgos centrales– es que es posible centrarnos ahora en el eje de que particularmente nos convoca en este apartado: el problema de las clasificaciones en torno de la actividad reformulativa.

En las dos obras referidas (Fuchs, 1982, 1994) la autora caracteriza y compara –con el propósito de delimitar con mayor precisión su objeto de estudio que es la paráfrasis "propiamente dicha"– distintos tipos de modalidades en que se puede diversificar la praxis reformulativa. En una primera instancia (1982) se detiene en la diferenciación entre "paráfrasis", "glosa" y "análisis" (centrándose en las dos primeras). En su obra posterior (1994) plantea, por un lado, la distinción entre "paráfrasis imitativa", "paráfrasis explicativa" y "comentario" y, por otra parte –como segundo criterio de clasificación que no se superpone con el anterior–, diferencia "auto reformulación" de "hétero reformulación". Sintetizamos, a grandes rasgos y con el objetivo de avanzar en la búsqueda de posibles indicadores pertinentes de análisis para nuestras reformulaciones, los principales núcleos de las caracterizaciones y comparaciones propuestas por Fuchs.

En primer lugar, la autora propone distinguir la paráfrasis propiamente dicha –definida en los términos que precisamos más arriba– de otros tipos de actividades reformulativas como el análisis y la glosa. El primer criterio de segmentación consiste en el carácter consciente o no consciente de la actividad en cuestión. Esto es, mientras que la paráfrasis es necesariamente una actividad no consciente o preconsciente –puesto que de otro modo, afirma Fuchs (1982), es imposible sostener una equivalencia entre dos enunciados, borrar sus diferencias y considerar solo los semantismos en común–, en el otro extremo se halla el análisis entendido como actividad metalingüística consciente llevada a cabo por un "especialista" en materia de lenguaje, como un gramático o un lingüista (razón por la cual no es en este último en que centra su contrapunto con la paráfrasis, sino en la denominada

[140] "Les énoncés ne sont pas, en eux mêmes, interparaphrastiques: ils peuvent, dans certaines conditions, être traités comme tels. Or traiter des énoncés apparentés comme des paraphrases, c'est effectuer à leur propos un jugement d'identification lors d'une activité discursive en situation: la paraphrase n'est pas, en tant que telle, une propriété des formulations linguistiques, mais le résultat d'une stratégie cognitivo-langagière des sujets" (Fuchs, 1994 :130).

glosa). La glosa se define como la actividad metalingüística en la que la misma paráfrasis deviene consciente; es decir, en la que el sujeto que reformula toma consciencia –en diferentes grados– sobre el hecho de que está realizando una relación de identificación entre un enunciado "X" y un enunciado "Y". Asimismo, se plantea que mientras que la glosa busca producir una explicitación de X por medio de Y, la paráfrasis –actividad que, como se dijo, es de naturaleza preconsciente– busca reproducir a X por medio de Y. De este modo, como tercer eje de comparación, se propone que en la glosa Y domina jerárquicamente en el orden del discurso a X, en tanto que en la paráfrasis se plantea ambas formulaciones como equivalentes, sin jerarquía alguna. Como puede inferirse, se trata de dos operaciones disímiles, aunque pasibles de ser puestas en comparación.

En segundo lugar, como adelantamos, en su obra posterior, Fuchs (1994) plantea dos órdenes o niveles de clasificaciones: uno relativo a la fuente u origen de la reformulación, y otra centrada en las modalidades enunciativas y objetivos que organizan distintos tipos de operaciones reformulativas.

En cuanto al primer orden taxonómico, la autora presenta sucintamente una diferenciación entre lo que considera la reformulación "propiamente dicha", también nombrada en términos de reformulación textual o hétero reformulación, de la auto reformulación –que no es, por cierto, en la que centra sus estudios–. Según su planteo, la diferencia fundamental consiste en que la auto reformulación no supone un texto fuente que opere como punto de partida y, por tanto, se trata de operaciones de reformulación –generalmente presentadas como encadenamientos sucesivos– que acontecen dentro de una misma situación de producción y que son llevadas a cabo por un mismo sujeto. Volveremos sobre este planteo más adelante cuando puntualicemos nuestra propuesta.

En cuanto a la segunda clasificación, la autora parte de la distinción entre dos tipos de paráfrasis –imitativa y explicativa– y su oposición conjunta respecto de una actividad reformulativa no parafrástica como el "comentario". Así, la paráfrasis imitativa se centra en la (re)producción de una enunciado o texto T a partir de T' en un intento por reproducir sus condiciones de enunciación y, por tanto, pretende anular la distancia entre los sistemas de producción de ambos enunciados. Asimismo, se caracteriza por implicar una operación paradigmática no orientada que en cuanto tal produce como resultante un texto sin marcadores discursivos que reenvíen al enunciado de origen y a la relación con el mismo.

Por su parte y en contraste, la paráfrasis explicativa se centra en la interpretación de T y manifiesta un distanciamiento por parte del sujeto respecto de la situación de enunciación original: se define como una operación sintagmatizable orientada –por amplificación o condensación– cuyo resultado es un texto "mixto" que suele presentar marcas discursivas que orienten el tipo de interpretación realizada. En cuanto al "comentario", la autora postula que no se trata de una operación parafrástica y que su rasgo distintivo es el presentar una toma de distancia y de posición en relación con el enunciado fuente o de origen, lo que –aunque no es explicitado de tal modo– genera que se trate de una operación cuya definición la acerca a las "glosas" y, en cierta forma, también a la paráfrasis explicativa. Asimismo, como puede inferirse, si se contrasta la operación de paráfrasis imitativa o paráfrasis propiamente dicha con la paráfrasis explicativa, las glosas o los comentarios –distinciones presentadas por Fuchs (1982, 1994)–, se puede establecer un paralelismo con la confrontación inicial que habíamos planteado entre paráfrasis y glosas metadiscursivas –distinción presente en Authier-Revuz (1984), en tanto procedimientos de heterogeneidad mostrada, marcada y no marcada, respectivamente–.

Ahora bien, a partir de lo expuesto interesa subrayar dos cuestiones. Por un lado, si comparamos los rasgos presentes en las caracterizaciones de Fuchs con los que hallamos en la clasificación clásica entre reformulación parafrástica y no parafrástica, se advierte que, en efecto, en Fuchs hay una propuesta que parece trascender, o al menos afinar con mayor precisión en cuanto a propiedades lingüístico-discursivas, la mera lógica del "parentesco semántico y enunciativo" como único criterio de clasificación. Por otra parte, aunque en virtud de lo antedicho es evidente que esta propuesta deviene más adecuada para los propósitos de clasificación de nuestras reformulaciones en la Tesis, es menester señalar que, como adelantamos, en las dos propuestas de Fuchs –tanto si son leídas individualmente como si se lo hace en relación mutua– pareciera que las distintas categorías resultantes de la clasificación se solapan o, al menos, no siempre suponen unidades caracterizables en términos distintivos. No obstante, insistimos en que se trata de una propuesta valiosa que nos permite identificar algunos indicadores de análisis pertinentes para organizar la clasificación que aquí nos proponemos.

Entonces, si consideramos la conceptualización establecida en la sección anterior (3.3.2) respecto de la reformulación –que sostiene fundamentalmente que la reformulación es una

operación enunciativa heterogénea, metadiscursiva y dialógica– y los principales núcleos analíticos que se desprenden de las propuestas de Fuchs, y si volvemos sobre los objetivos de investigación centrales que nos planteamos en la Tesis –caracterizar las representaciones sobre la escritura sustentadas en las consignas y evaluar su valor formativo a partir del análisis de las operaciones discursivas que suscitan en los estudiantes–, es posible proponer dos grandes ejes como variables de clasificación y análisis de las reformulaciones: fuente de la reformulación y tipo de operación reformulativa.

El primero de los ejes, en efecto, es el más simple pero su identificación es de importancia en tanto opera como variable fundamental para distinguir los corpus de datos y, por tanto, las distintas instancias de análisis de las reformulaciones. Es decir, se trata de una variable que se centra en la diferencia de reformulaciones en virtud de si éstas se sitúan en el marco de una misma instancia de enunciación y son atribuibles al mismo sujeto reformulador, por un lado, o bien, si se trata de reformulaciones que se producen en el marco de distintas instancias de enunciación y que son atribuibles a distintos sujetos o producidas en la interacción dialógica de dos o más sujetos.

En el primer caso estamos ante una auto reformulación y, en lo que concierne a nuestra investigación, se corresponde a las posibles reformulaciones llevadas a cabo por parte del docente en relación con sus propias consignas, ya sea entre dos consignas escritas, dos consignas orales o de manera cruzada. En el segundo caso, estamos ante una hétero reformulación, y en nuestra Tesis involucra las posibles reformulaciones llevadas a cabo por parte de los estudiantes en relación con las consignas propuestas por el docente, o bien, los posibles encadenamientos reformulativos dados en una secuencia de interacción docente-alumno suscitada por las consignas como respuesta.

Los valores de esta variable, entonces, son auto reformulación y hétero reformulación, respectivamente. Se trata de una variable, como dijimos, muy simple, y por tanto no demanda que nos detengamos en los indicadores de análisis, puesto que, justamente, solo se trata de identificar las fuentes de los distintos enunciados puestos en una relación reformulativa y dar cuenta de si son homogéneas o heterogéneas.

Por lo contrario, el segundo eje que opera como variable de análisis –el tipo de operación reformulativa– sí demanda que precisemos y expliquemos en qué consisten sus indicadores puesto que, por un lado, no se trata de una variable simple sino compleja y, por otra parte,

puesto que en ello reside, en cierta medida, la originalidad de nuestra propuesta de clasificación acorde con los objetivos de la Tesis.

Así, para comenzar, interesa subrayar que la identificación del tipo de operación reformulativa llevada a cabo en la Tesis –ya sea en una auto reformulación como en una hétero reformulación– no obedece a la identificación de la cercanía o distancia semántica entre los enunciados puestos en relación y, por lo tanto, no se trata simplemente de identificar si la reformulación es parafrástica o no parafrástica. Esto es así puesto que partimos de la premisa –enmarcada en una consideración sociocultural, dialógica e ideológica del lenguaje (*Cfr*. 3.3.2)– de que es inconcebible la presencia de dos enunciados idénticos, en tanto cada enunciado supone una orientación particular, de modo consustancial e indisociable en cuanto a "forma" y "contenido"[141], en virtud de las condiciones sociodiscursivas de producción que lo originan y sostienen:

> La lengua y la comunicación discursiva (como un intercambio dialógico de enunciados) nunca han de ser confundidos. Es posible una identidad absoluta de dos o más oraciones (si se sobreponen como dos figuras geométricas coincidirán), es más, hemos de aceptar que cualquier oración, incluso una compleja, dentro de un flujo discursivo ilimitado puede repetirse de manera infinita de un modo totalmente idéntico, pero en cuanto enunciado (o su parte), ni una sola oración, aunque esté compuesta de una sola palabra, puede ser jamás repetida: en este caso siempre se trata de un enunciado nuevo (Bajtín, 1982 [1953]: 296)

Es por ello que afirmamos que, por un lado, no es dable hallar dos enunciados iguales aunque formalmente, en su materialidad lingüística, sean idénticos –justamente, puesto que siempre hay un cambio en las condiciones de producción y, por tanto, en su orientación y valor ideológico–, así como, por otro lado, tampoco es posible sostener que dos enunciados son "semánticamente equivalentes" o que "dicen más o menos lo mismo" cuando su organización formal y selección léxica difiere –dado que, en efecto, si así se lo hiciera, implicaría la posibilidad de escisión entre forma y contenido–. En consecuencia, si se parte de tales presupuestos, en definitiva, postular como criterio de base para la clasificación de

[141] Desde la lectura bajtiniana de la que aquí partimos, todo enunciado, entendido como unidad de la comunicación discursiva, se organiza necesariamente a partir de un género discursivo relativo a una determinada esfera de la praxis cultural que se caracteriza por un tema, un estilo y un modo de composición particular (*Cfr*. 1.2.3 y 2.3.3). Por consiguiente, si todo enunciado se inscribe en un género, estas propiedades distintivas de los géneros –tema, estilo y composición– se presentan como regulaciones constitutivas indisociables que le dan existencia y orientación desde su misma génesis a todo enunciado.

reformulaciones el grado de distancia o parentesco semántico resulta inadecuado o, al menos, problemático. Es decir, tal criterio de clasificación pareciera sostener –en tanto propone la existencia de reformulaciones cuya cercanía semántica puede ser mayor o menor respecto de un enunciado-fuente– que la identidad entre dos o más enunciados es posible, e incluso que es factible una equivalencia semántica entre dos enunciados cuya forma –léxica o sintáctica– difiere.

En síntesis, lo que quisiéramos subrayar en esta oportunidad es que más allá de que enunciativamente un sujeto formule o proponga una relación de identidad parafrástica entre dos enunciados ello no implica la existencia efectiva de tal identidad o equivalencia, por lo que no resulta adecuado operar con este criterio para evaluar los tipos de reformulación llevados a cabo. No obstante, el hecho de que en ocasiones parezca que los sujetos que reformulan proponen relaciones de identidad o equivalencia semántica entre enunciados es, por cierto, un punto que debemos considerar para organizar la taxonomía: no para reafirmar "ingenuamente" que es posible una relación de tal índole sino para, en efecto, que ello funcione como núcleo de evaluación del tipo de operación llevada a cabo por el sujeto.

Así, atendiendo a lo antedicho, a la revisión de las distintas propuestas bibliográficas de clasificación y a la lectura de las distintas reformulaciones que constituyen nuestro corpus –es decir, dada la dialéctica teoría/datos (Samaja, 1993)– proponemos como núcleo global de clasificación de las reformulaciones (variable del tipo de reformulación) el hecho de que se trate de una reformulación "enunciativamente marcada" o de una reformulación "enunciativamente no marcada".

Por "marcada" entendemos a una reformulación que explicite en algún nivel de su organización enunciativa –luego detallaremos los indicadores de análisis– que se trata de una operación reformulativa y, por tanto, que evidencie una actividad metadiscursiva propiamente dicha y una consideración "opaca" (en el sentido de "no transparente"[142]) del lenguaje en relación con su capacidad simbolizadora de lo "real". Por "no marcada" entendemos justamente lo contrario, esto es, que la reformulación no detenta en ningún aspecto enunciativo su carácter de reformulación, como si la relación de "equivalencia" o "identificación" entre enunciados fuera un dado de antemano –un preexistente ya sea en el

[142] *Cfr*. Charaudeau (1983); Pérez y Rogieri (2012).

orden de la lengua o en un hipotético plano "del contenido" o del "tema" sobre el cual se enuncia– y no una operación discursiva llevada a cabo por un sujeto.

De este modo, mientras que las reformulaciones marcadas sostienen una concepción no transparente ni cerrada de la praxis simbolizadora –puesto que, en efecto, reafirman enunciativamente el carácter metadiscursivo y dialógico inherente a toda reformulación, tal como establecimos en 3.3.2–, las reformulaciones no marcadas movilizan otra concepción de "lengua" y, en particular (en función de la materia de las reformulaciones estudiadas en la Tesis) de "escritura": dada la omisión de cualquier tipo de inscripción enunciativa de la operación reformulativa llevada a cabo, las reformulaciones no marcadas anulan la especificidad irreductible que posee cada enunciado al establecer una relación de equivalencia o identidad entre dos o más enunciados y, por tanto, manifiestan una representación sobre la lengua/escritura en términos de transparencia y de código fijo o entidad preexistente que se aleja de la representación en términos de actividad significante por construirse en la interacción.

Como puede inferirse, este criterio de análisis y clasificación –a la vez deudor y disímil en relación con las lecturas de Authier-Revuz (1984), Rossari (1990) y Fuchs (1982, 1994)– se orienta en virtud de nuestros objetivos de investigación. En efecto, en el subapartado anterior (*Cfr*. 3.3.2) arribamos a la caracterización global de la reformulación en términos de actividad enunciativa polifónica de carácter metadiscursivo pero adelantamos que esto no implicaba que toda reformulación tuviera la misma manifestación o fuera de la misma naturaleza ni, en particular, que la representación sobre la lengua y escritura que sostenga fuera siempre la misma. Así, aunque se trata siempre, implícitamente, de una actividad metadiscursiva polifónica, en virtud de sus características enunciativas es que podemos sostener que hay reformulaciones que se asumen como tales y, por tanto, movilizan una consideración del lengua y escritura como praxis significativa dialógica, mientras que hay otras que, por lo contrario, eclipsan tal consideración y, al no asumirse enunciativamente como actividades reformulativas, lo que generan es una representación de la lengua/escritura en términos de código preexistente, fijo, unívoco y transparente para "reflejar" un contenido (o "la realidad" misma, también entendida como un dado de antemano). Es por ello que, desde nuestro criterio, analizar el tipo de operación reformulativa a partir de un análisis de sus características enunciativas bajo el eje

marcado/no marcado supone un punto de partida relevante para caracterizar las reformulaciones y, en particular, para que esa caracterización opere como indicador pertinente de nuestro objeto de investigación: las representaciones sociales sobre la escritura movilizadas en y por las consignas.

A continuación, antes de precisar los indicadores de análisis con los que construimos esta variable, deviene pertinente realizar dos aclaraciones. La primera atañe a la aparente oscilación o vaguedad entre representaciones "sobre la lengua" y representaciones "sobre la escritura" que se puede llegar a leer en lo expuesto anteriormente y, la segunda, involucra una serie de precisiones respecto de nuestra propuesta de clasificación de reformulaciones en relación con las establecidas por Fuchs (1982, 1994).

En primer lugar, es preciso subrayar que la oscilación en nuestra exposición precedente entre representaciones sobre la lengua y representaciones sobre la escritura, como instancias a las que se accede por el análisis de los tipos de reformulación, no consiste en una vaguedad o imprecisión formulativa. Antes bien, ello se fundamenta por el hecho de que, aunque en principio el tipo de operación discursiva y la configuración enunciativa de un enunciado opera como indicador para analizar las representaciones sobre la lengua que allí se movilizan, dado que en la Tesis analizamos enunciados (principalmente consignas e intervenciones de los estudiantes en clase) cuyo objeto o tema está relacionado con actividades relativas al dominio de la escritura (leer y/o escribir)[143], las representaciones a las que arribamos, en realidad y estrictamente hablando, aluden al objeto escritura. De esta forma, lo que pretendemos mostrar es que, aunque –dada la selección de los corpus– nuestro foco está puesto en las representaciones sobre la escritura, se deja abierta la posibilidad de un hipotético análisis de otro tipo de enunciado en que lo que se indague sean las representaciones sobre la lengua en sentido amplio.

Por otra parte (y este sería el segundo aspecto que quisiéramos aclarar), si volvemos sobre la distinción planteada en nuestra variable "tipo de reformulación" estructurada en torno de "reformulación enunciativamente no marcada" –que sostiene una representación de la escritura bajo la lógica de la transparencia y de la fijeza de lo preconstruído– y "reformulación enunciativamente marcada" –que sostiene una representación de la escritura

[143] *Cfr*. 1.3 y 2.3.3.

bajo la lógica de la no transparencia–, obsérvese que, en principio, pareciera que se trata de una distinción análoga a la que propone Fuchs entre reformulación parafrástica y glosa (1982), por un lado, y también a la que, en su otra obra, propone entre paráfrasis explicativa y paráfrasis imitativa (1994). No obstante, como adelantamos, en virtud de nuestro objeto de estudio y de nuestros objetivos de investigación, consideramos poco adecuadas ambas segmentaciones tal como fueran formuladas por la autora (cuyos objetivos difieren del nuestro) y, por consiguiente, es preciso que volvamos brevemente sobre ello.

Por una parte, el problema reside en que, lejos de considerarse actividades discursivas disímiles, desde nuestro criterio tanto la glosa como la reformulación parafrástica pueden ser concebidas bajo una consideración amplia de reformulación. Esto es, si partimos del concepto de reformulación al que arribamos en 3.3.2, a diferencia de lo sostenido por Fuchs, la reformulación parafrástica y la glosa no consisten en actividades discursivas diferentes sino en la misma actividad sociodiscursiva –la reformulativa, entendida como actividad enunciativa metadiscursiva inherentemente dialógica– pero que movilizan e instituyen distintas concepciones sobre la lengua/escritura. Asimismo, también mostramos nuestra distancia con la propuesta de Fuchs puesto que consideramos difícil de sostener su tesis de que toda reformulación o paráfrasis sea pre-consciente y que toda glosa sea necesariamente consciente. Esto es así tanto por el carácter determinante y mutuamente excluyente del criterio demarcador como por la dificultad que encierra operar con tal criterio ("lo consciente / lo no consciente") desde un punto de vista metodológico –sumado al hecho de que este criterio no es acorde con nuestros objetivos de investigación ni con el área de anclaje o incumbencia de la Tesis–.

Por otra parte, en cuanto a la diferencia que en su obra posterior (Fuchs, 1994) la autora establece entre paráfrasis explicativa e imitativa, dado que las entiende como dos polos dentro de un mismo tipo de actividad discursiva (por lo que, especifica, ambas suelen "entremezclarse"), nos resulta, en principio, más adecuada que la clasificación anterior. No obstante, aunque la caracterización discursiva específica de cada "polo" es significativa y pertinente, consideramos que resulta restrictivo el asociar a cada uno de ellos un único tipo de objetivo, esto es, la función explicativa y la imitativa, respectivamente. Asimismo, el valor de imitativo o explicativo en la clasificación pareciera, por momentos, depender de una concepción pragmática del lenguaje que asocia significado y forma con "intención",

con lo cual se incurriría en una contradicción respecto del planteo enunciativo que dice sostener la autora y que en la Tesis también asumimos[144]. Finalmente, como ya se ha dicho, cuando en la misma obra la autora distingue paráfrasis explicativa de "comentario" y de "resumen" pareciera que los criterios de análisis se superponen[145] y, por tanto, deviene un posicionamiento poco claro como para ordenar una clasificación.

Sin embargo, una vez aclaradas estas cuestiones, reafirmamos que ambas propuestas de Fuchs introducen una serie de precisiones en relación con las reformulaciones que, en efecto, nos resultan adecuadas para organizar nuestra propia clasificación. Como ya hemos mencionado anteriormente, en primer lugar, el considerar si el enunciado reformulador T' supone la reproducción del enunciado de origen T o bien si, por lo contrario, implica la producción de T' a partir de T, sumado a, por otro lado, la consideración de si se plantea una simetría de T y T' o si T' domina jerárquicamente a T, se trata de criterios expuestos por Fuchs (1994) que están en la base, justamente, de nuestra propuesta que distingue reformulaciones no marcadas (desde la lógica de la transparencia) de reformulaciones marcadas (desde la lógica de la no transparencia).

Teniendo en cuenta todo lo antedicho, a continuación presentamos los indicadores en que los valores "reformulación enunciativamente marcada" y "reformulación enunciativamente no marcada" de la variable "tipo de reformulación" pueden hacerse analíticos:

- Inscripción / No inscripción de marcadores metadiscursivos: de recapitulación ("en suma", "en definitiva", "en pocas palabras", "en resumen"); de reconsideración ("después de todo", "a fin de cuentas", "al fin y al cabo", "en efecto", "de hecho"); de distanciaciamiento ("en cualquier caso", "de cualquier forma", "en todo caso", "en realidad", "en el fondo"); de invalidación o rectificación ("en fin", " mejor dicho", "más bien), orales ("a ver", "bueno", "entonces", "digamos").
- Mención / No mención del enunciado-fuente de la reformulación
- Inscripción / No inscripción de la situación de enunciación del enunciado-fuente de la reformulación.

[144] Para un análisis y contraste entre la perspectiva enunciativa y la pragmática –con el foco puesto en el concepto de "intención"–, *Cfr.* García Negroni et. al. (2013).

[145] Esto es así puesto que la relación de distancia entre T y T' que es, en principio, el eje que utiliza Fuchs (1994) para diferenciar la paráfrasis explicativa de imitativa, luego deviene criterio de diferenciación entre el comentario y la paráfrasis explicativa.

- Inscripción / No inscripción explícita del sujeto de la enunciación.
- Tipo de modalidad enunciativa: efecto de objetividad –modalidad asertiva– / efecto de subjetividad –modalidad no asertiva–. [146]

Como puede verse en la lista presentada, todos los indicadores constituyen distintas instancias de análisis cuya conceptualización proviene del marco de la lingüística de la enunciación, lo cual es coherente con el hecho de que sean parte integrante de los valores de una variable destinada a caracterizar un objeto de naturaleza enunciativa como lo es la reformulación en el contexto de la Tesis. Asimismo, obsérvese que es a partir de estos indicadores que operamos en el análisis tanto de las auto reformulaciones como de las hétero reformulaciones. Volveremos sobre estas especificaciones en el capítulo metodológico (*Cfr*. 4.2 y 4.4).

En síntesis, en esta segunda parte del capítulo partimos de una consideración ideológica, performativa y polifónica del lenguaje y, luego de una revisión de algunas propuestas teóricas contemporáneas sobre el tema, conceptualizamos la reformulación en términos de operación enunciativa heterogénea de carácter metadiscursivo y de naturaleza dialógica que pone en relación dos o más enunciados, ya sean o no provenientes del mismo sujeto, ya sea de modo marcado como no marcado. Dejamos explicitado, asimismo, que nuestros intereses en la reformulación no vienen dados por la intención de establecer el grado de proximidad o emparentamiento semántico entre las emisiones sino que nuestro objetivo es mostrar de qué manera en función del tipo de operación discursiva particular instanciada en y por las consignas vinculadas al dominio de la escritura se instituye un tipo de representación social sobre este dominio.

Desde allí, en una primera instancia, propusimos como hipótesis preliminar que, dado que toda reformulación es en principio una actividad metadiscursiva y detenta un dialogismo explícito, si la consigna proyecta una reformulación (por parte del mismo docente o por parte de un estudiante como "respuesta") la nocion sobre escritura que se propone no sería

[146] Para el concepto de "modalidad" y, en particular, para la distinción entre efecto de objetividad dado por una modalidad asertiva y efecto de subjetividad dado por una modalidad no asertiva, *Cfr*. Benveniste (1966; 1974); Kerbrat-Orecchioni (1980); García Negroni y Tordesillas Colado (2001).

la de un mero código de transcripción puesto que un código impide por naturaleza una actividad de esta índole.

Posteriormente, dado el reconocimiento de que la reformulación es una operación de naturaleza sumamente heterogénea, propusimos una clasificación de los tipos de reformulaciones con el eje puesto en lo "enunciativamente marcado" o "enunciativamente no marcado". A partir de ello es que, finalmente, especificamos nuestra hipótesis (hipótesis subsidiaria nro. 4)[147] y sostuvimos que, en efecto, hay reformulaciones que se asumen como tales y, por tanto, son las que propiamente movilizan una consideración de la escritura como praxis significativa dialógica cuyo sentido está "por construirse" en el espacio de la interacción de las clases, mientras que hay otras que, en oposición, eclipsan tal consideración y, al no asumirse enunciativamente como actividades reformulativas, generan una representación de la escritura en términos de código fijo y transparente para "reflejar" un contenido cuyos sentidos no se presentan como "negociables" –del mismo modo en que lo hacen, por otra parte, ciertas consignas que ni siquiera se organizan en un encadenamiento reformulativo y que, por lo contrario, se presentan aisladas, como surgidas *ex nihilo*–.

Para concluir, subrayamos que la relevancia que tiene examinar la matriz enunciativa de las consignas –y, en particular, su formulación reformulativa o no reformulativa, marcada o no marcada– se enfatiza si volvemos sobre los presupuestos de la Psicología Cultural de Bruner respecto de la educación y, fundamentalmente, respecto del valor que presenta el lenguaje y la enunciación en los procesos formativos:

> El medio en el cual se lleva a cabo la educación –el lenguaje– nunca puede ser neutro (…), impone un punto de vista no solo sobre el mundo al cual se refiere sino hacia el uso de la mente con respecto a ese mundo. El lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos. No solo que el medio es el mensaje. El mensaje en sí puede crear la realidad que el mensaje encarna y predisponer a aquellos quienes lo oyen a pensar de un modo particular con respecto a él (Bruner, 2004 [1986]: 127).

En otras palabras, el modo particular en que se instancia el andamiaje docente supone una determinada manera de concebir los objetos de conocimiento y los sujetos cognoscentes involucrados en el sistema didáctico y, particularmente, una manera de articular la relación

[147] *Cfr*. Introducción.

entre ambos. Por consiguiente, podemos afirmar en estrecha relación con la hipótesis presentada *supra* que, en virtud de la forma en que se presenten y formulen los temas o procedimientos a enseñar –que aquí analizamos en la formulación misma de las consignas–, se puede instalar una consideración de la praxis educativa como transmisión de contenidos cerrados y con significados preexistentes, o bien, por lo contrario, se puede proponer una consideración de la educación como "negociación" o "transacción dialógica" de sentidos abiertos y por construirse en la dinámica interactiva, siempre plural y heterogénea y, por tanto, que habilita un proceso de metacognición. En palabras de Bruner:

> El lenguaje de la educación, si ha de ser una invitación a la reflexión y a la creación de la cultura, no puede ser el denominado lenguaje incontaminado de la realidad y la "objetividad". Debe expresar las actitudes y debe invitar a la contraactitud y en ese proceso dejar margen para la reflexión, para la metacognición. (Bruner, 2004 [1986]: 134)

CAPÍTULO 4: PROPUESTA METODOLÓGICA

4.1. Introducción. La teoría de la Matriz de datos (Samaja, 1993) y sus relevancia en el diseño metodológico

A partir de los lineamientos epistemológico-metodológicos propuestos por Samaja (1993), en esta investigación, en primer lugar, asumimos que el conocimiento científico se constituye como aquel que combina componentes teóricos con componentes empíricos; es decir, su primer rasgo sobresaliente es el situarse en la interfaz de lo constativo y lo normativo puesto que, a diferencia de una práctica profesional, está asociado a la exigencia de que contemple, junto con la producción de conocimiento fáctico relevante, un elemento de universalización y demostración. En palabras de Samaja:

> A la investigación científica se le exige que sus descripciones pongan de relieve regularidades de hecho, y que se demuestre, además, que ellas valen de derecho (lo que significa que ellas están implicadas en modelos teóricos aceptados o aceptables (2010 [1993]: 35).

En segundo lugar, esta propuesta que tomamos como referencia, como es sabido, se orienta hacia el establecimiento de una solución dialéctica que trascienda la antigua y clásica polémica entre el empirismo y el racionalismo apriorístico. El principal argumento consiste en que ambas tendencias reducen el sujeto a sus capacidades observantes o intelectivas, en menoscabo de su carácter histórico-cultural. Frente a ello, se propone que es de la praxis vital del sujeto investigador –a partir de un movimiento simultáneamente abductivo y analógico– que emergen las metáforas o modelos que operan en el surgimiento de las hipótesis teóricas y los modelos observacionales:

> las hipótesis ni surgen de inspiraciones irracionales, ni de meras observaciones, sino de los modelos que la praxis social va creando en el transcurso de la historia. A partir de estas representaciones previas, que funcionan como modelos (…) se construyen las preguntas y las respuestas "directrices" del trabajo científico (2010: 142).

Por consiguiente, desde este posicionamiento, la exploración, descripción, explicación o comprensión científica son las operaciones que resultan del movimiento de mediación

recíproca de la empiria por la teoría y de la teoría por la empiria, situándose entre ambos polos la formación social y la experiencia del propio investigador[148].

Ahora bien, desde estos supuestos es que en la teoría samajiana se fundamenta el lugar central que tiene la construcción de la Matriz de datos en toda investigación, concebida como lugar en el que se nuclea el trabajo de síntesis dialéctico entre lo teórico y lo observable respecto del objeto a investigar. Es decir, según Samaja una de las tareas centrales del investigador involucra tanto la definición de su objeto de estudio según un determinado marco teórico-conceptual, como la redescripción de ese objeto según parámetros observacionales, a los fines de poder realizar las descripciones y/o explicaciones que se tienen como objetivo. Y, precisamente, la Matriz de datos constituye, según este modelo, el lugar en el que se manifiestan de manera adecuada y coherente estas transposiciones entre lo observable y lo teórico-analizable: "la traducción de la experiencia espontánea a una descripción científica produce ese material básico de la experiencia científica que se llama dato" (Samaja, 2010 [1993]: 160).

Para Samaja, un dato es una construcción compleja que se constituye con la siguiente estructura interna: Unidad de Análisis (UA); Variables (V) –predicados respecto de las unidades de análisis–; Valores (R) –comportamientos particulares de cada Variable–, Indicadores (I), entendiendo por estos últimos –cuya inclusión en la Matriz constituye uno de los principales aportes de esta teoría[149]– los procedimientos aplicados a las distintas dimensiones de las variables a los fines de establecer qué valor le corresponde a una unidad de análisis determinada. Como puede verse, en este planteo se sostiene que una variable suele ser compleja y, por consiguiente, se estructura en dimensiones o aspectos parciales

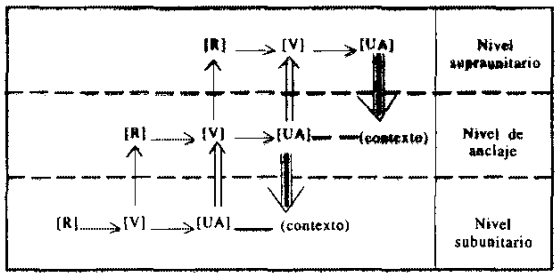
[148] Por nuestra parte, reivindicamos esta postura de Samaja no solo en virtud de que permite solucionar la discusión "circular" entre inducción/generalización y deducción/análisis mediante la abducción/analogía sino también, fundamentalmente, porque tal solución implica situar a la praxis del sujeto investigador en el centro de la escena, lo que, en buena medida, otorga relevancia al hecho de que en esta Tesis partamos tanto de supuestos extraídos de la teoría y la empiria como de aquellos que surgen en y por nuestra propia praxis docente. En términos de Samaja: "los apriorismos reducen el sujeto a un mero sujeto intelectivo; los empirismos, a un puro sujeto observante. Ninguno incluye, como objeto de investigación epistemológica, al sujeto viviente e histórico: es decir, al sujeto 'protagónico'. Este falso dilema 'apriorismo/empirismo' se resuelve, como vimos, reinsertando el proceso de la ciencia en el mundo de la vida y de la historia. La vida real humana es la "cantera" de donde son extraídas las metáforas o modelos de donde surgen las hipótesis teóricas y los patrones de observación" (Samaja, 2010 [1993] 141).

[149] *Cfr*. Fernández. (2011).

que asumen distintos valores cada una. El valor final de la variable compleja se da a partir de la conjunción resultante de los valores de cada dimensión.

Por otra parte, el autor propone que toda descripción de un objeto complejo identifica elementos de diversos tipos y configuraciones de elementos, y configuraciones de configuraciones de elementos: "cualquiera sea la investigación de que se trate, ella determina un grupo de matrices. Como mínimo tres matrices de datos" (2010: 166). Así, se encuentra por un lado un nivel de anclaje (matriz central), un nivel subunitario (conformada con los componentes-partes de las unidades del nivel de anclaje) y un nivel supraunitario (constituida por los contextos de las unidades de la Matriz del nivel de anclaje). Cabe destacar que tanto el nivel subunitario como el supraunitario están correlacionados con el nivel de anclaje, puesto que sus unidades se desprenden de éste.

A modo de ilustración, reproducimos el esquema global de una Matriz de datos tal como es planteado por Samaja (1993) a los fines de puntualizar, a continuación, el tipo de relaciones que se establecen entre sus componentes y niveles.



-Fig. 2-

Las relaciones más relevantes que se presentan en el esquema, según el criterio de Samaja, son:

a. el hecho de que las variables de nivel inferior pueden funcionar como dimensiones (subvariables) para construir indicadores que permitan conocer el valor de variables del nivel superior;

b. el hecho de que las unidades de análisis del nivel inferior pueden ser elementos componentes cuyos comportamientos se expresan como variables del nivel superior

c. las unidades de análisis del nivel superior pueden revestir (y con frecuencia así ocurre) el carácter de contextos relevantes de los niveles inferiores.

Luego de esta breve referencia al marco metodológico global en el cual nos inscribimos, en la siguiente sección (4.2) procedemos a exponer y explicar la Matriz de datos que propiamente construimos a los fines de orientar y encuadrar la presente investigación. Nos detendremos en el planteo y fundamentación de los distintos niveles y componentes en que se organiza y formularemos las relaciones que se proponen entre ellos. En segundo lugar, realizaremos las especificaciones relativas a los corpus de datos (4.3): abordamos, fundamentamos y puntualizamos la delimitación de las unidades de análisis, su modo de recolección y constitución. Posteriormente, nos centramos en los modos de interpretación propuestos (4.4), tanto desde un abordaje cualitativo –4.4.1– como cuantitativo-estadístico –4.4.2–. Por último, a los fines de que en el presente capítulo queden anunciadas y especificadas todas las instancias de análisis llevadas a cabo en la Tesis, formulamos una última sección (4.5) en la que damos cuenta de la configuración de los corpus de datos complementarios y sus respectivos tratamientos vinculados con el objetivo evaluativo-comparativo propuesto.

Como se verá en las diferentes secciones, el eje que articula la totalidad del capítulo consiste en la propuesta de la Matriz de datos, en la medida en que su formulación –relativa al diseño metodológico, en particular, a la fase de diseño del objeto en el marco del proceso de investigación[150]– es la que nos permite orientar y sustentar las definiciones relativas al corpus y sus modos de abordaje.

Asimismo, si se tiene en cuenta que la formulación de la Matriz de datos opera como síntesis dialéctica entre los desarrollos teóricos-conceptuales y las observaciones empíricas llevadas a cabo y, a su vez, pone de manifiesto de manera general los principios metodológicos que rigen la investigación, se desprende que el presente capítulo deviene un capítulo nuclear dentro de la Tesis puesto que se constituye, simultáneamente, como

[150] En términos de Samaja (2010 [1993]), el "proceso de investigación" consiste en la totalidad de las acciones realizadas por el investigador inscrito en un determinado sector de la comunidad científica, y que incluye tanto al "diseño de la investigación" –momento de adopción de una estrategia metodológica para la resolución del problema–, como el "proyecto de investigación" en tanto documento que contiene toda la información necesaria para el control de la gestión de la investigación. La constitución de la matriz de datos constituye el momento central dentro del diseño de la investigación en la medida en que comprende la fase de diseño del objeto y de los procedimientos implicados en su abordaje, lo que constituye la instancia de validación empírica que sucede a la validación conceptual –que en esta Tesis se ve reflejada en la formulación de los Capítulos 1, 2, y 3– y que precede a la validación operativa –que en esta Tesis se verá reflejada en la formulación de los Capítulos 5 y 6–.

"síntesis" y "bisagra". Es, por un lado, una síntesis en tanto se propone recapitular los principales argumentos teóricos establecidos en los tres capítulos precedentes con el objeto de presentar su operacionalización y redescripción metodológica y, por otro lado, deviene bisagra puesto que en virtud de tal operacionalización funciona como punto de partida para los dos capítulos restantes, en los que el foco está puesto en la exposición, desarrollo y problematización de los efectos de la investigación, esto es, los resultados de los análisis emprendidos y orientados, justamente, por la Matriz de datos aquí expuesta.

4.2. Matriz de datos de la Tesis: presentación, descripción y fundamentación

Planteados los objetivos generales de la Tesis (caracterizar las representaciones sobre la escritura que configuran las consignas en 1° y 5° año en dos instituciones de escolaridad secundaria de la ciudad de Rosario, y evaluar los alcances de las representaciones sobre la escritura analizadas en las consignas en relación con el contexto de mediaciones formativas donde se producen) y, particularmente, en virtud de los seis objetivos específicos en que ambos se hacen analíticos (*Cfr*. Introducción), proponemos un diseño metodológico –en su fase de diseño del objeto– que se sintetiza en la siguiente Matriz de datos (Samaja, 1993)[151]:

[151] *Cfr*. Fig. 3 en p. 225.

NIVEL SUPRA UNITARIO	**UA** Mediaciones formativas en la Escuela Media	**V** Consignas	**R** Representaciones sociales sobre la escritura		
NIVEL DE ANCLAJE	*V. contextual*	*V. de relación* **UA** Consignas	*V. absoluta* **V** Representaciones sociales sobre la escritura	**R** - operaciones de semiotización vinculadas al dominio de la escritura orientadas al sujeto cognoscente - operaciones de semiotización vinculadas al dominio de la escritura orientadas al objeto de conocimiento - operaciones enunciativas de andamiaje docente en relación con el dominio de la escritura	
NIVEL SUBUNITARIO			**UA** Representaciones sociales sobre la escritura	**V** **(V1)** operaciones de semiotización vinculadas al dominio de la escritura orientadas al sujeto cognoscente	**R** -operaciones de acción -operaciones de causación
				(V2) operaciones de semiotización vinculadas al dominio de la escritura orientadas al objeto de conocimiento	-operaciones de identificación -operaciones de calificación
				(V3) operaciones enunciativas de andamiaje docente en relación con el dominio de la escritura	- operaciones de reformulación

-Fig. 3-

A continuación, caracterizamos y fundamentamos cada uno de los elementos constitutivos de la Matriz esquematizada. Para ello, a los fines de obtener mayor claridad expositiva, procederemos a partir de la descripción por niveles, esto es, nivel supraunitario, de anclaje y subunitario, y precisaremos las relaciones que se sustancian entre ellos.

En primer lugar, se presenta el **nivel supraunitario**, en el cual queda delimitado el tema de la Tesis ("las representaciones sobre la escritura instituidas por las consignas en el contexto de las mediaciones formativas en la Escuela Media") y se define –a partir de la UA de tal nivel– la "variable contextual", en tanto campo en el cual se inscriben los problemas que dan origen a la investigación: el campo de las mediaciones formativas escolares[152]. Cabe destacar la importancia de explicitar esta variable puesto que es lo que permite dar cuenta y caracterizar con precisión en el diseño metodológico –en coherencia con el tratamiento teórico desarrollado en el Capítulo 2– el tipo de unidad de análisis con la que operamos en el nivel de anclaje: las consignas entendidas como parte de las mediaciones formativas y como enunciados relativos a un género discursivo propio del campo de la discursividad escolar. Además, como se observará en 4.3, es la variable contextual la que justifica el modo de recolección de los datos y la que nos orientó en su interpretación.

Por otra parte, en cuanto a la variable (V) de este nivel, las consignas, conviene subrayar que se trata justamente de la "variable de relación" de la Matriz de datos: las consignas devienen un eje argumentativo que atraviesa toda la investigación puesto que permite relacionar la UA del nivel suprauniatrio con la UA del nivel subunitario, enlazando, así, el tema de la investigación con el análisis de los datos propuesto.

Finalmente, el valor (R) del nivel supraunitario –las representaciones sociales sobre la escritura– deviene "variable absoluta" puesto que es, en efecto, la variable central de referencia que nos propusimos indagar en las consignas como objeto de estudio (y por ello es la variable en el nivel de anclaje), y deviene UA en el nivel correspondiente al análisis de los datos, esto es, en el nivel subunitario.[153]

[152] El tratamiento específico de esta variable contextual, desde la que se desprende el segundo objetivo general de la Tesis (*Cfr*. *Introducción*), será retomado a propósito de los corpus complementarios en 4.5, y sus resultados serán expuestos en la primera parte del Capítulo 6.

[153] En palabras de Fernández (2011): "es decisivo cómo se construye el nivel supraunitario puesto que su unidad de análisis permanecerá a lo largo de toda la investigación como una variable contextual, es decir, que impone una relación parte/todo; la variable de dicho nivel se erige en "variable de relación" en el nivel de anclaje, lo cual quiere decir que tendrá la capacidad de unir la unidad de análisis del nivel supraunitario, con

En cuanto al **nivel de anclaje** propiamente dicho, como puede verse, allí se ve representada y explicitada la hipótesis primaria que organiza la investigación y que, en cuanto tal, posibilita la emergencia y planteamiento de las restantes. Así, tal como establecimos en la Introducción y explicitamos en los Capítulos 2 y 3, partimos de la consideración de que las consignas en la Escuela Media se constituyen como enunciados organizados por un determinado patrón genérico y como relativos a un determinado estado del discurso social por lo que son interpretables a partir de un sustrato de cointeligibilidad. En particular, ello supone que toda consigna (UA) instituye determinadas representaciones sobre el dominio de la escritura (V) a partir de las operaciones de semiotización orientadas al sujeto cognoscente (R), a partir de las operaciones de semiotización orientadas al objeto de conocimiento (R), y a partir de las operaciones enunciativas de andamiaje docente (R).
Cabe destacar que los valores (R) formulados en este nivel corresponden a las distintas dimensiones[154] de la variable absoluta, en tanto que inherentemente compleja y que, por tanto, se constituyen como variables en el nivel subunitario:

V1: operaciones de semiotización vinculadas al dominio de la escritura orientadas al sujeto cognoscente
V2: operaciones de semiotización vinculadas al dominio de la escritura orientadas al objeto de conocimiento
V3: operaciones enunciativas de andamiaje docente en relación con el dominio de la escritura

La estructuración de la variable absoluta en estas tres dimensiones particulares se desprende de la puesta en vinculación del marco conceptual, los objetivos de investigación y el análisis preliminar de las consignas, esto es, son dimensiones constituidas en virtud de la relación teoría-metodología y dada la dialéctica teoría-datos (Samaja, 1993).

---

la del subunitario y, en tal sentido, para nosotros se constituye en el eje argumentativo del proyecto y, posteriormente, de la tesis. El valor del nivel supraunitario se convierte en unidad de análisis del subunitario, constituyéndose en "variable absoluta" en tanto se constituyen en predicados de las unidades de análisis y se erigen en los elementos que efectivamente, analizamos" (2011: 07).

[154] Uno de los aportes indiscutibles de la teoría de Samaja (1993) en relación con el concepto de matriz de datos es su tesis de que toda variable encierra alguna complejidad y que, por tanto, puede ser analizable en dimensiones o sub-variables. Según el autor, se trata de significados implícitos que encierra toda variable y que permiten, a partir de la aplicación de un procedimiento analítico, obtener con rigor los indicadores con que obtendremos los valores de la variable de la unidad de análisis y que constituye el objeto de estudio de la investigación.

Es decir, en primer lugar, dado que nos propusimos caracterizar las representaciones sobre la escritura en las consignas y en tanto asumimos que las consignas se definen como herramientas semióticas de mediación formativa y, por tanto, se organizan como objetos simultáneamente discursivos y didácticos, se desprende que en su análisis es necesario tener en consideración ambos aspectos de modo consustancial. Es por ello que, justamente, postulamos que las representaciones las consignas pueden ser pesquisables a partir de tres dimensiones, cada una de las cuales nuclea uno de los factores intervinientes en todo sistema didáctico y en toda herramienta de mediación[155] –sujeto cognoscente, objeto de conocimiento y andamiaje docente– y, al mismo tiempo y en forma simultánea, cada uno se manifiesta en calidad de operaciones discursivas particulares –puesto que, como planteamos en 3.2.5, las representaciones existen en tanto que manifestaciones interdiscursivas constituyentes del discurso social[156]–. De esta manera, queda especificado no solo en el plano teórico sino también en el metodológico uno de los aspectos centrales de la articulación entre didáctica de la lengua y análisis del discurso que nos propusimos llevar a cabo y que, según nuestro criterio, representa uno de los principales aportes de la Tesis[157].

Por otra parte, en segundo lugar, esta estructuración de la variable se fundamenta también en la medida en que, tal como explicitamos en 1.3.3, el concepto de escritura que sostenemos implica, justamente, una multidimensionalidad inherente como parte de su misma definición en tanto ámbito complejo de simbolización cultural. Esto es, cuando decimos que estudiamos representaciones sobre la escritura en las consignas sostenemos que ello supone una indagación respecto de la manera en que en las consignas se semiotiza discursivamente un modo de concebir los sujetos y sus prácticas (leer y escribir), los objetos (lo leído y lo escrito) y los modos de intervención formativa (andamiaje) relativos a tal dominio de simbolización.

[155] *Cfr*. Bronckart (2007); Wertsch (1999).

[156] Obsérvese, asimismo, que como planteamos particularmente en 3.2.3 a partir de la lectura de Angenot (2010) toda representación en tanto que integrante del discurso social manifiesta una hegemonía que regula la tensión entre lo homogéneo y lo heterogéneo, entre "lo mismo y lo diverso". En nuestra Matriz de datos ello se traduce en el hecho de que las dimensiones de la variable (R en el nivel de anclaje) y sus indicadores (R en el nivel subunitario) encarnan los aspectos regulares y constantes –"lo mismo"– mientras que los valores que asuman los indicadores de tales dimensiones abren la posibilidad de indagar su heterogeneidad –"lo diverso"–

[157] Volveremos sobre este punto en el desarrollo del nivel subunitario de la Matriz de datos.

A partir de ello se evidencia que la estructuración de la variable no obedece únicamente a la consideración de los parámetros en juego en todo contrato educativo –sujeto cognoscente / objeto de conocimiento / andamiaje docente– y a su respectiva operacionalización discursiva, sino, además, a la manera en que conceptualizamos el objeto escritura. En consecuencia, en virtud de lo antedicho se puede ver cómo también en este aspecto queda articulada la teoría con la metodología de modo tal que ambas instancias se condicionan recíprocamente y cuya síntesis queda explicitada en la Matriz de datos.

En tercer lugar, como adelantamos, esta manera de dimensionar la variable de estudio, además de fundamentarse por las conceptualizaciones propuestas en los capítulos precedentes, también se justifica por la dialéctica teoría-datos. Esto es, a partir de las asunciones teórico-conceptuales a las que arribamos en desarrollo del proceso de investigación, hemos podido observar en el análisis preliminar del corpus que, efectivamente, los aspectos que asumimos como dimensiones de la variable no solo son parte de las definiciones del objeto consigna y del objeto escritura en términos conceptuales sino que, efectivamente, se manifiestan como una constante en las formulaciones empíricas. De este modo, se evidencia que, como propone Samaja, es en la formulación de la Matriz de datos en donde queda de manifiesto la síntesis del proceso de investigación llevado a cabo y, en consecuencia, constituye uno de los núcleos argumentativos de la Tesis.

Por último, si proseguimos con la explicitación del esquema de la Matriz, resta puntualizar los elementos dispuestos en el último nivel, esto es, el **nivel subunitario**, correspondiente al plano del análisis de los datos propiamente dicho.

Se plantea como variables (V) a las dimensiones de la variable absoluta que en este nivel opera como unidad de análisis (UA) (representaciones sociales sobre la escritura) y se establece en términos de valores (R), asimismo, a los indicadores desde los que se aborda cada una de ellas, respectivamente, en el análisis –mediante la ejecución de determinados procedimientos[158] que explicitaremos más adelante–.

V1>R1: operaciones de acción y operaciones de causación
V2>R2: operaciones de identificación y operaciones de calificación

[158] Conviene recordar que para la teoría de Samaja todo indicador comprende una determinada dimensión de la variable en tanto que entidad observable y un determinado procedimiento para llevar a cabo la observación. *Cfr*. Samaja (2010 [1993]:169)

V3>R3: operaciones de reformulación y tipo de reformulación

Ahora bien, ¿cómo se fundamenta la definición y delimitación de tales indicadores?, ¿de dónde proviene y cómo se justifica que sean precisamente estas operaciones las que nos permiten en un nivel subunitario –en el análisis de los datos empíricos– dar cuenta de la estructuración de cada dimensión en que se organiza nuestra variable absoluta, esto es, las representaciones sociales sobre la escritura en las consignas?

Para responder tales interrogantes –estrechamente ligados a lo que Samaja (1993) denomina la redescripción operativa del objeto de estudio–, es preciso que, en primer lugar, recordemos brevemente algunas de las definiciones y alcances conceptuales a los que arribamos en los capítulos precedentes. Así, si volvemos puntualmente sobre las conclusiones formuladas, en el Capítulo 3 es posible comenzar con la fundamentación que nos convoca.

En la primera parte del capítulo (3.2), centrada en la conceptualización de las representaciones sociales en el marco de la Tesis, arribamos a su definición como configuraciones verbales interdiscursivas acerca del objeto escritura producidas en y por las actividades formativas en el contexto de las instituciones escolares –históricamente situadas y socialmente reguladas– que operan como constitutivas y constituyentes de discursos y prácticas. En particular, señalamos que son constitutivas de las consignas en tanto posibilitan su emergencia como enunciados enmarcados en un determinado género. Como puede verse, el foco está puesto en el carácter necesariamente semiótico-discursivo de las representaciones y en una consideración del discurso en términos de producción social de sentido a partir del cual "el mundo" –o, más particularmente, determinado "aspecto del mundo" – es organizado (y, de este modo, "fundado") semióticamente. Es ello lo que sustenta, en consecuencia, la posibilidad de que en la Tesis se formulen en carácter de indicadores de las representaciones sociales a las operaciones de transformación postuladas por Charaudeau (1995 b.) –de acción, causación, identificación y calificación– entendidas como formas constantes en que todo discurso semiotiza el mundo.

Ahora bien, cabe subrayar que consideramos pertinente su operacionalización en tales términos no solo por motivos de coherencia teórica –por el modo en que conceptualizamos el discurso, las consignas, la escritura y las representaciones sociales– sino

fundamentalmente porque, a través del establecimiento de una "analogía" –siguiendo los presupuestos epistemológicos samajianos caracterizados en 4.1–, encontramos en las operaciones postuladas por Charaudeau para el análisis del discurso en general una herramienta pertinente para indagar las particularidades de nuestro objeto, esto es, las distintas dimensiones en que se estructuran las representaciones sobre el dominio de la escritura en las consignas escolares: las operaciones de acción y causación para la dimensión relativa al sujeto cognoscente, y las operaciones de identificación y calificación para la dimensión relativa al objeto de conocimiento. Esto es así, por un lado, dado que se infiere que a partir de la manera en que se semiotizan las acciones (y sus relaciones lógicas) relativas al dominio de la escritura en el marco de las consignas –enunciados destinados a que los estudiantes realicen alguna operación vinculada con la escritura– se instituye una representación acerca de un tipo de sujeto cognoscente en relación con tal dominio. Al mismo tiempo, se infiere que a partir de la manera en que se semiotizan los objetos (y sus propiedades) relativos al dominio de la escritura en las consignas –enunciados destinados a que los estudiantes produzcan o se vinculen con algún producto de escritura– se instituye una representación acerca de un tipo de objeto de conocimiento en relación con tal dominio.

Por otra parte, como se desprende de la caracterización del discurso que proponemos, todo proceso de transformación/semiotización no se produce de modo absolutamente "libre" o "azaroso" puesto que, más bien, se explica a partir de su contexto sociocultural de producción o, más específicamente, a partir de la esfera de la praxis humana en que se origina y que lo regula genéricamente. Dicho de otro modo, toda representación social se produce en y depende de un determinado género discursivo –que en la Tesis corresponde al género 'consigna'– relativo a un determinado ámbito sociodiscursivo –que en la Tesis corresponde al ámbito de las mediaciones formativas escolares producto del sistema didáctico–. Entonces, si se considera el hecho de que las representaciones indagadas se enmarcan en las consignas dependientes de las mediaciones formativas, se fundamenta que en nuestra investigación necesariamente debimos tener en cuenta el modo de formulación de la consigna en tanto que andamiaje docente: andamiaje que involucra una organización discursiva orientada a la construcción de determinado saber y que, en cuanto tal implica una configuración enunciativa particular. Es ello lo que fundamenta que la tercera de las

dimensiones de nuestra variable esté comprendida, en efecto, por las operaciones enunciativas de andamiaje docente en relación con el dominio de la escritura.

En cuanto a su operacionalización en términos del indicador propuesto –esto es, en términos de operaciones de reformulación– conviene recordar puntualmente los resultados de las indagaciones formuladas en la segunda parte del Capítulo 3 (*Cfr*. 3.3). Allí conceptualizamos la reformulación en términos de operación enunciativa heterogénea de carácter metadiscursivo y de naturaleza dialógica que pone en relación dos o más enunciados, ya sea proveniente o no del mismo sujeto, ya sea de modo marcado como no marcado. Desde esta base, lo que postulamos metodológicamente –una vez más, a partir de un razonamiento analógico (Samaja, 1993)– es que, en tanto las operaciones enunciativas de reformulación presentan una naturaleza metadiscursiva y, en consecuencia, manifiestan una consideración del lenguaje y del conocimiento en general en términos dialógicos, su presencia en la formulación de una consigna relativa al dominio de la escritura deviene un indicador específico respecto de la representación sobre la escritura allí instituida. En otras palabras y más particularmente, si la presencia o ausencia de praxis reformulativa –y su carácter marcado o no marcado– en la formulación verbal de la consigna en tanto que andamiaje docente es indicadora de la manera en que se representa discursivamente el objeto o tema de la consigna, y si las consignas estudiadas son consignas que versan sobre objetos y prácticas de escritura, la enunciación de la consigna constituye un indicador clave en relación con las representaciones sobre la escritura en el plano del andamiaje docente.

Como puede inferirse a partir de lo expuesto en los párrafos precedentes, es también en la propuesta de indicadores a partir de los cuales las dimensiones de la variable devienen "observables"[159] que se pone en evidencia la articulación entre la didáctica de la lengua y el análisis del discurso en la configuración del objeto consigna. Además de implicar la consecución de uno de nuestros objetivos (objetivo específico nro. 1), según nuestro criterio, ello constituye uno de los principales aportes de esta Tesis sobre todo si se tiene en cuenta el "estado del arte" delimitado en 2.3.2, en donde intentamos mostrar que la mayoría de los estudios que operan como antecedentes en relación con el abordaje de consignas no

[159] *Cfr*. Samaja (2010 [1993]: 162).

han articulado de manera explícita las dimensiones didácticas con las discursivas en la definición de tal objeto.

4.3. Corpus de datos. Constitución, delimitación de unidades de análisis y modo de recolección

En virtud de los objetivos específicos propuestos, en la Tesis organizamos dos corpus de datos centrales. El Corpus 1 está asociado directamente con nuestra Matriz expuesta en la sección precedente y comprende las consignas escritas y orales como unidades de análisis. Las distintas operaciones que proponemos sobre este primer corpus están orientadas a la consecución de los primeros cuatro objetivos específicos que formulamos para la investigación (*Cfr*. Introducción). Por su parte, el Corpus 2 involucra como unidades de análisis a las intervenciones discursivas orales de los estudiantes producidas en el contexto de las clases en que se formulan las consignas del Corpus 1. Estas intervenciones verbales de los alumnos son entendidas como parte constitutiva de las mediaciones formativas producto del sistema didáctico en la Escuela Media[160] y, en cuanto tales, se desprenden de la variable contextual del nivel de anclaje de la Matriz de datos, lo que justifica su inscripción en la Tesis. Al mismo tiempo, su presencia también se fundamenta en la medida en que las operaciones analíticas desde las que abordamos el corpus obedecen a la consecución del objetivo específico nro. 5, según el cual las consignas devienen, en efecto, no ya unidades de análisis sino variables de cruce (*Cfr*. Introducción).

Presentados ambos corpus, a continuación nos detendremos en la especificación de cada uno en cuanto a la delimitación de sus unidades de análisis y el modo de recolección.

En relación con el **Corpus 1**, el de las consignas, en primer lugar, interesa aclarar que se trata de consignas relevadas en dos escuelas medias públicas de la ciudad de Rosario (EESO 431 y EETP 469)[161], en primero y quinto año, en un total de 15 clases de dos horas

[160] *Cfr*. 2.2

[161] La EESO 431 "Gral. José de San Martín" corresponde al ex "Colegio Nacional 2", y la EETP 469 "Estanislao Zeballos" a el ex "Escuela Industrial 5". Actualmente, ambas instituciones son escuelas públicas provinciales –con turno mañana y tarde– ubicadas en la zona centro de Rosario. La mayor parte de sus respectivas poblaciones estudiantiles provienen de los distintos barrios periféricos de la ciudad. El eje que diferencia estas instituciones, en estrecha relación con sus orígenes disímiles, es el carácter de "bachiller

cátedra cada una durante el ciclo lectivo 2015: 11 clases en la EESO 431 (5 en 1° año y 6 en 5° año) y 4 clases en la EETP 469 (2 en 1° año y 2 en 5° año). Como se puede inferir en virtud del número de clases observadas en cada institución, la EESO constituye nuestro universo de estudio y la EETP nuestro universo de contraste. El tipo de institución educativa consiste en, como adelantamos y luego especificaremos, una de las variables de cruce desde las que abordamos el corpus.

Por otra parte, conviene destacar que las 30 horas de observación, a partir de las cuales relevamos las consignas escritas y orales, corresponden a diferentes espacios curriculares[162] cuya heterogeneidad obedece fundamentalmente a los propios objetivos de investigación. La única restricción que establecimos para la selección de las clases a observar fue la exclusión de la asignatura "Lengua" o "Lengua y Literatura" en la medida en que consideramos que podría sesgar la muestra de consignas, dada la posible conciencia metalingüística de los docentes a cargo. A partir de ello, dejamos librado a las decisiones de los directivos de cada institución la elección de las clases, de modo tal que el resultado es una muestra relativamente heterogénea y aleatoria que se fundamenta, como dijimos, por los propios objetivos de investigación que organizan la Tesis. Es decir, dado que nos propusimos indagar las representaciones sobre la escritura instituidas por las consignas en la Escuela Media, el foco no estuvo puesto en las especificidades curriculares-disciplinares sino en la Escuela Media en general en tanto que institución social que sostiene una hegemonía –que articula una tensión entre la homogeneidad y heterogeneidad (Angenot, 2010)– respecto del dominio de la escritura, y que deviene variable contextual en tanto que escena englobante (Maingueneau, 2009) en donde se formulan discursivamente las consignas.

Esto es así puesto que partimos del reconocimiento de que el escolar no solo es un ámbito institucional organizado fundacionalmente sobre el pilar de la alfabetización[163] sino que

orientado" de la primera (con distintas terminalidades: Humanidades y Ciencias Sociales, Economía y Gestión de las Organizaciones, y Ciencias Naturales) y el carácter "técnico-profesional" de la segunda.

[162] A continuación, se detallan las clases observadas. En la EESO 431, en 1° año: Formación Ética y Ciudadana (2 hs,), Música (2 hs.), Geografía -turno mañana- (2 hs.), Geografía -turno tarde- (2 hs.), Taller de Ciencias Sociales (2 hs.); y en la misma institución, en 5° año: Ciencias Políticas (2 hs), Derecho (2 hs.), Filosofía (2 hs.), Historia (2 hs.), Orientación en contextos laborales (2 hs.), Seminario de Metodología de la Investigación (2 hs.). En la EETP 469, en 1° año: Geografía (2 hs.), Biología (2 hs.); y en la misma institución, en 5° año: Operaciones Unitarias (2.hs.), Formación Ética y Ciudadana (2 hs.).

[163] *Cfr*. 1.3.2.2.

además es en tal contexto en el que los jóvenes posiblemente pasan más horas en relación con la palabra escrita en actividades sistematizadas tanto de lectura como de escritura[164], todas suscitadas por al menos una consigna. Ello fundamenta, entonces, el hecho de que en la organización del universo de estudio y de contraste para el armado del corpus no tomamos en consideración como variable a la matriz disciplinar o asignatura particular desde la que se enuncian las consignas. Sin desestimar en lo absoluto las líneas de investigación que en el marco de la psicolingüística y la didáctica de la lengua se encuadran en el estudio de las relaciones entre matriz disciplinar y escritura[165], la presente investigación no hace foco en tal especificidad –que sin duda existe– sino que más bien pone en un primer plano lo que en las mediaciones formativas en tanto que discursos propios de la Escuela Media como institución se representa e instala performativamente en términos de "lo que es" y lo que "debe ser" la escritura, bajo la hipótesis de que hay allí una serie de denominadores comunes –en tensión con la simultánea presencia de diferentes modulaciones– entendidos como productos de determinado estado del discurso social (Angenot, 2010). Como precisa Cardona, "en toda sociedad los varios productos simbólicos se diversifican y se estructuran de un modo funcional para la sociedad misma" (1999 [1981]:87) por lo que la escritura no está exenta de ello y nuestra propuesta se orientó a indagar el modo en que particularmente se estructura en las consignas producidas en la Escuela Media, más allá de posibles variaciones propias de cada disciplina, y es desde aquí que fundamentamos el recorte propuesto en relación con el universo de estudio y contraste.

Ahora bien, en cuanto a las unidades de análisis de las que se compone este primer corpus, también cabe realizar una aclaración preliminar. Si bien en apariencia se trata de un corpus "mixto" –en la medida en que está constituido por consignas escritas y consignas orales–, ello se fundamenta por el desarrollo teórico-conceptual formulado en la primera parte del Capítulo 1 y en el Capítulo 2: sin negar la diferencia de modalidad como una variable a considerar, es el género discursivo consigna la variable supraordenada que privilegiamos en la organización de la investigación en general y de este corpus en particular. En efecto, la modalidad de formulación de la consigna (escrita / oral) –junto con el año de escolaridad

[164] La afirmación anterior no considera la utilización de redes sociales e internet puesto que, aunque posiblemente constituyan las actividades predominantes de lectura y escritura por parte de los estudiantes, el análisis de tal dominio no es objetivo de esta Tesis, centrada en las representaciones propiamente escolares.
[165] *Cfr*. Bazerman (et. al.) (2005); Desinano (2008 a. y 2008 b.); Navarro y Revel Chion (2013).

(1° / 5° año), la institución de procedencia (EESO / EETP) y la actividad específica que rige (lectura / escritura)– deviene variable de cruce en el trabajo de análisis.[166]

En consecuencia, el eje que tomamos para la delimitación de las unidades de análisis de este Corpus 1 son las restricciones y regularidades genéricas propias de las consignas en cuanto a tema, estilo y modo de composición (Bajtín, 1953). Teniendo en cuenta el desarrollo expuesto en 2.3.3, a continuación retomamos algunos de los ejes propuestos en términos de criterios puntuales para la delimitación de las UA.

En primer lugar, en cuanto al criterio temático, dado que las consignas versan sobre contenidos curriculares sumamente diversos –en virtud de las asignaturas en las que se enmarcan– tomamos la presencia de actividades relativas al dominio de la escritura (leer o escribir, en toda su posible heterogeneidad) como punto de partida y común denominador para el relevamiento de las consignas suscitadas en clase. Esto es, nuestro corpus no está conformado por la totalidad de las consignas formuladas en las clases observadas –aunque constituyen, por cierto, la mayoría– sino solo por aquellas que proponen como eje explícito o implícito alguna práctica de lectura o escritura, relacionada con cualquier concepto o categoría disciplinar. Dicho de otro modo: si no hay organización discursiva en torno de, por lo menos, una actividad a ser realizada por parte del estudiante, no hay consigna propiamente dicha; y si esta actividad no se relaciona de alguna forma con el dominio de la escritura, aunque la reconozcamos como consigna, no la incluimos en nuestro corpus –en virtud, claro está, de nuestros objetivos de investigación–.

Un ejemplo de consigna en que el eje temático puesto en las actividades relativas al dominio de la escritura se presenta de manera explícito sería:

> *chicos / vamos a leer para que yo les dé una guía // y después / en todo caso debatimos y leemos entre todos lo que no entienden*
>
> [UA 10; consigna oral, EESO 431, 5° año]

Mientras que una consigna en que ello se presenta de modo implícito puede ser

> *bueno / chicos / ahora seguimos con el trabajo que les dejé la clase pasada*
>
> [UA 45; consigna oral, EESO 431, 1° año]

[166] En 4.4.2. volveremos sobre la definición de las variables de cruce.

en tanto es indudable que la realización de un trabajo práctico involucra distintas actividades y operaciones asociadas con el dominio de la escritura.

Asimismo, cabe destacar que también encontramos consignas en las que lo implícito no es solo la actividad de lectura-escritura en particular sino la demanda de realización de una actividad en sí. Sin embargo, sostenemos que este tipo de consignas merecen ser incluidas en el corpus en la medida en que en las interacciones dadas en las mediaciones formativas –entre docentes y estudiantes– son reconocidas sin dificultad como consignas, y en particular como consignas que demandan una operación relativa a la escritura. Un ejemplo típico sería, por caso:

> *6-¿A qué reformas fue sometida nuestra constitución a partir de 1860?*
>
> [UA 94; consigna escrita, EETP Técnico Profesional 469, 5° año]

en la medida en que este tipo de consignas puramente interrogativas demandan una práctica de lectura y posterior escritura para poder realizarla.

En segundo lugar, en cuanto al modo de composición, el criterio central que unifica las distintas consignas es, en principio, la existencia de fronteras (Bajtín, 1953) inherentes al género. Como dijimos en los Capítulos 1 y 2, el criterio gramatical-oracional no puede ser reivindicado como parámetro en nuestra delimitación en la medida en que es imposible de sostenerse dada la inclusión de consignas escritas y orales. Frente a ello, si tomamos las consignas como enunciados en el sentido bajtiniano, su delimitación en virtud del cambio de los sujetos discursivos es, por cierto, un primer parámetro válido y que nos permite discriminar las unidades de análisis, sobre todo cuando se trata de consignas orales, cuyos límites formales parecieran ser, en principio, mucho más difusos. Léase el siguiente ejemplo:

> P: *bueno / entonces / abran la constitución, vamos a ver si esto que pusimos en el pizarrón es verdad // miren el artículo uno / ¿qué dice?*
> E: [un estudiante lee el artículo en voz alta]
> P: *¿y dónde dice en la Constitución que pueden profesar cualquier religión? // fíjense en el artículo 14 // ¿en qué parte del artículo 14 lo dice?*
>
> [UA 83 y 84; consignas orales, EESO 431, 1° año].

Si bien en cada una de las intervenciones-consignas del docente es posible hallar distintas actividades relativas a la escritura, la delimitación de las consignas en cuanto tales está dada claramente por el cambio de sujetos discursivos –cuya "cara interna", como sostiene Bajtín (1953) es la conclusividad del enunciado–, esto es, cuando interviene/n algún/os estudiante/s. De este modo, en el ejemplo podemos reconocer dos enunciados y, por tanto, dos consignas en tanto que UA.

No obstante, es menester precisar que a este criterio de segmentación se le sobreañade otro que también es relativo al modo de composición de la consigna entendida como género discursivo. Esto es, si nos centramos ahora en las consignas escritas, advertiremos que su formulación, en reiteradas oportunidades, es planteada como una secuencia generalmente numerada. Un ejemplo, a propósito de ello, sería:

> *Democracias condicionadas*
> *1) ¿gracias a qué pudo Frondizi acceder a la presidencia de la Nación?*
> *2) ¿Por qué se dice que Frondizi tenía la presidencia pero no el poder?*
> *3) ¿Por qué el plan económico de Frondizi se diferenciaba del Plan Quinquenal de Perón, a pesar de que ambos apuntaban a la industrialización?*
> *4) Lee atentamente el texto "Frondizi y el petróleo". Realiza una breve explicación.*
>
> [UA 67-70; consignas escritas, EESO 431, 5° año].

Aunque en estos casos podría ser válida su consideración como una sola consigna estructurada en distintas partes –puesto que se atribuyen a un mismo sujeto discursivo–, en función de nuestros objetivos de investigación orientados a la indagación de las representaciones sociales sobre la escritura en las consignas, cabe diferenciar la existencia de distintas unidades de análisis (que, puntualmente, serían cuatro en el ejemplo). Es decir, si bien se hallan relacionadas consecutivamente, es posible identificar cada uno de los segmentos como una consigna distinta con una organización retórica particular (véase, por caso, la diferencia y oposición entre las primeras tres y la cuarta) y, en consecuencia, la institución de distintas representaciones. Asimismo, obsérvese que este criterio de segmentación se fundamenta, además de por los objetivos propuestos –lo que creemos que por sí mismo ya bastaría como justificación–, por un criterio discursivo y didáctico. Esto es, por un lado, se observa que los estudiantes en tanto que interlocutores claramente reconocen distintos enunciados en una secuencia como la anterior –y ello se evidencia

cuando, por caso, en las interacciones con los docentes y entre pares se refieren a tales segmentos como "la uno", "la dos, "la última", etc.– y, al mismo tiempo, es indiscutible que cada uno de tales segmentos demanda una actividad u operación relativa a la escritura en particular –de modo que didácticamente implican unidades, aunque relacionadas entre sí, pasibles de ser diferenciadas–.

En tercer y último lugar, en cuanto al estilo, el aspecto que nos interesa destacar en virtud de su valor para la delimitación de las unidades de análisis, es la modalidad exhortativa que presentan las consignas, ya sea explícita como implícitamente (*Cfr*. 2.3.3). Si bien la mayor parte de las consignas se formulan a partir de una exhortación explícita mediante el uso de verbos en imperativo, o mediante estructuras interrogativas directas o indirectas, o bien a partir de la inscripción de marcas enunciativas en segunda persona del singular o plural orientadas a los estudiantes-interlocutores, también es frecuente su formulación a partir de verbos en infinitivo o verbos en primera persona, ya sea del singular o del plural, que en principio no sostienen una exhortación de modo evidente. Sin embargo, si se compara los segmentos de las consignas con el resto de los enunciados producidos en el contexto de las mediaciones formativas que no consideramos en tales términos, se evidencia que, aunque a veces implícita, la exhortación es, efectivamente, un rasgo de estilo que define al género y que, en cuanto tal, es reconocido por los interlocutores sin dificultad. Esto es, se puede observar que los estudiantes no parecen tener problemas en distinguir, por ejemplo, entre un enunciado orientado a la explicación de un concepto, un enunciado orientado a sancionarlos disciplinariamente, y un enunciado-consigna orientado a que realicen alguna actividad cognitiva en particular.

Es ello lo que, en buena medida y en relación con los parámetros anteriores, también opera como criterio para la delimitación de las unidades de análisis y, fundamentalmente, lo que nos permitió en el marco de una consigna oral distinguir la consigna "propiamente dicha" –esto es, el segmento que en concreto abordamos analíticamente a partir de los indicadores formulados en 4.2– de algún enunciado intercalado de otro tipo y con otro valor, lo que es sumamente frecuente –y que, al igual que hicimos con las consignas cuyas actividades no se relacionan con el dominio de la escritura, no consideramos en el análisis–. Veamos los siguientes casos del corpus:

bueno / entonces // a ver / van a buscar a partir de la página setenta y cuatro cuando hablamos de las democracias condicionadas y vamos a ver el acceso de un nuevo presidente que va a ser Frondizi / de la UCR // recordemos que se había separado / que para la época el peronismo estaba proscripto / que Perón estaba exiliado y no puede participar de las elecciones / ¿sí? // entonces Aramburu intenta dar un marco de legitimidad al poder y un marco de legalidad // bueno / y entonces / tienen que observar estas preguntas y explicar [va leyendo cada pregunta del pizarrón] (…)

[Fragmento de UA 72; consigna oral, EESO 431, 5° año].

bueno / a ver / ¿y qué tenemos arriba del esquema?// hay gente que tiene la hoja en blanco // recuerden que esto va a estar incluido en la evaluación / por eso estamos haciendo este repaso / por eso / el que no lo hizo / agarra el lápiz y va completando con lo que vamos diciendo / con la ayuda de los compañeros que sí lo hicieron

[UA 123; consigna oral, EETP Técnico Profesional 469, 1° año].

En el primero estamos ante una consigna (ver subrayados) en la que se intercala un breve segmento explicativo que, aunque vinculado con ella –en tanto que soporte conceptual–, en sí no conforma una consigna propiamente dicha en tanto no sostiene una exhortación, ni explícita ni implícita, para la realización de una actividad relativa a la escritura. En el segundo caso, la consigna propiamente dicha se ve precedida por una indicación más general vinculada a la rutina y organización del tiempo escolar realizada por la docente que, una vez más, si bien es un segmento discursivo relacionado con la consigna –en la medida en que opera como su marco preparatorio o justificativo preliminar– no lo es en sí mismo y, por consiguiente, no es parte de la UA delimitada, ni es, por tanto, abordado analíticamente. En definitiva, como dijimos, es el género discursivo –mediado por la escena englobante escolar– el que impone las principales restricciones para la delimitación de las unidades de análisis del corpus de consignas: presencia –explícita o implícita– de por lo menos una actividad relativa al dominio de la escritura, fronteras determinadas por el cambio de los sujetos discursivos en las orales y por la segmentación prototípica numerada –que obedece a la conclusividad genérica– en las escritas, y presencia de un estilo con modalidad predominantemente exhortativa. A partir de tales criterios, nos quedó como resultado un corpus conformado por un total de 124 consignas.[167]

[167] *Cfr*. Anexo I

En cuanto al **Corpus 2**, la primera aclaración que es preciso realizar es que, aunque comprende unidades de análisis específicas y diferenciadas –lo que justifica su constitución como tal–, se trata de un corpus estrechamente relacionado y, en cierta forma, dependiente del Corpus 1. Esto es así en la medida en que sus UA corresponden a las distintas intervenciones verbales orales de los estudiantes, suscitadas por (algunas de) las 124 consignas del Corpus 1, que se formulan en el contexto de las 30 hs. de clases observadas –y, por tanto, el universo de estudio y de contraste son los mismos para ambos corpus–. En efecto, la relación entre ambos corpus queda subrayada en el hecho de que las unidades del 1 –las consignas– operan como variables de cruce en la segunda instancia de análisis propiciada por el Corpus 2.

Así, si nos centramos en las intervenciones de los estudiantes (IE) en tanto que unidades de análisis, es menester también realizar, como hicimos con las consignas, una serie de aclaraciones relativas a su modo de delimitación. Aunque su delimitación no presenta las mismas dificultades que la de las consignas –puesto que aquí son todas unidades de análisis de modalidad oral–, lo primero que quisiéramos aclarar es que también es el género la restricción principal que rige su ordenamiento y definición. En efecto, las IE son enunciados, dependientes de las consignas e inscritas en interacciones dialógicas con el docente, cuyos atributos particulares son genéricos y, en cuanto tales, se rigen por la escena englobante de las mediaciones formativas escolares: presentan un tema característico –generalmente el instituido por las consignas–, un modo de composición –inherentemente dialogal y dependiente de las intervenciones del docente–, y un estilo –por lo general organizado a partir de estructuras interrogativas directas, dirigidas al docente como interlocutor, y siempre en una modalidad exhortativa–.[168]

Ahora bien, conviene recordar que el objetivo de investigación relativo a estas unidades de análisis (objetivo específico nro. 5; *Cfr*. Introducción) consistió en indagar si las consignas propician intervenciones verbales de los estudiantes, por un lado, y si éstas están organizadas mediante reformulaciones o inscritas en encadenamientos reformulativos (y, por otra parte, cuando corresponde, si son reformulaciones marcadas o no marcadas) a los

[168] *Cfr*. con el concepto de "tradición discursiva" con el que Arbusti (2015) caracteriza la interacción docente-alumno, que aquí puede pensarse como marco global de restricciones a partir de las cuales se inscriben las específicamente genéricas.

fines de evaluar el carácter formativo de las consignas. Es ello lo que, junto con las precisiones relativas a la mediación genérica esbozadas *supra*, fundamenta el modo en que planteamos organización de este segundo corpus y la delimitación de cada una de sus UA.

Esto es, por un lado, dado que tenemos como objetivo vincular consignas con IE, necesariamente agrupamos las intervenciones en correlación con la consigna que las habilita como antecedente en el marco de la clase observada. Asimismo, cuando la consigna habilita más de una IE, las presentamos secuencialmente pero sin descuidar su delimitación individual. Esto obedece a que la propuesta consiste en realizar un análisis respecto de cada intervención en particular –sobre su carácter reformulativo o no reformulativo, y sobre si es o no marcado–, en la medida en que se presupone la posible heterogeneidad en una secuencia de intervenciones. Véase, el siguiente caso ilustrativo extraído del corpus[169]:

chicos / vayan buscando las palabras que anotaron // algunos leen y otros mientras buscan en el diccionario	**[11]** E1: [mientras lee del texto] [cita] *in/con/men/su/ra/ble* [lee en voz alta separando la palabra en sílabas] // *¿y eso?* P: *bueno / ¿ves?/ ahí tenés una palabra para buscar* **[12]** E2: [cita] [señalando el texto] *creían fervientemente // ¿qué significa eso?* P: *fuertemente / con convicción* **[13]** E3*:* [cita] *etología // ¿qué quiere decir?/* P: *la ciencia que estudia el comportamiento* **[14]** E4: [lee en voz alta] *porque para Jobes // profe / ¿cómo se lee este nombre?* P: *Jobs*

[UA 11, 12,13, 14 - Secuencia dada por Consigna 16; EESO 431, 5° año]

En este caso, se puede observar que estamos ante 4 UA –4 IE cuyas fronteras están claramente delimitadas por el cambio de los sujetos discursivos–, dependientes de la misma consigna –que aquí operaría como variable de cruce– pero diferenciables entre sí puesto que cada una de ellas suscita un análisis en particular.

[169] *Cfr*. Anexo III.

Asimismo, cabe aclarar que, como se muestra en el ejemplo, cuando la intervención de los estudiantes origina alguna respuesta por parte del docente, incluimos tal respuesta como parte de la unidad de análisis del corpus. Esto es así puesto que –como ya mencionamos– lo que nos propusimos es indagar tanto si la intervención del estudiante es reformulativa en sí misma como si se inscribe en una secuencia o encadenamiento reformulativo –en la medida en que es su intervención la que suscita una reformulación por parte del docente–. En consecuencia, las 4 UA propiamente dichas presentes en el ejemplo citado y susceptibles de ser analizadas son las 4 intervenciones de los distintos estudiantes con su respectiva respuesta del docente. Excluimos tales intervenciones del docente del Corpus 1 puesto que son formulaciones que, aunque en muchas ocasiones operan como consignas, están dirigidas a un estudiante en particular en virtud de su demanda/intervención y no a la totalidad de la clase –lo que constituye, como vimos en el Capítulo 2, una restricción propia del género consigna–. Por lo contrario, en los casos en que la IE motiva una reelaboración de la consigna "inicial" por parte del docente y es dirigida a la totalidad de la clase, sí la incluimos en el corpus de consignas.

Finalmente y para concluir esta sección, resta mencionar cuáles fueron las técnicas de recolección de datos empleadas para la constitución de ambos corpus. Para sintetizar, podemos puntualizar que realizamos una observación no participante de la totalidad de las clases, con un previo acuerdo por parte de directivos y docentes a cargo. Por otra parte, cabe destacar, dado que el Corpus 1 está constituido por consignas orales y escritas y el 2 por intervenciones orales de los estudiantes, y fundamentalmente en virtud de que propusimos realizar una correlación entre ambos, fue necesario que realizáramos el relevamiento a partir de la grabación de las clases y la simultánea toma de notas relativas a la dinámica interactiva allí suscitada, y la copia/registro de consignas formuladas en pizarrón y otros materiales didácticos (libros, apuntes, fotocopias, etc.). En consecuencia, configuramos ambos corpus a partir de la transcripción y sistematización de grabaciones, notas y registros de las clases.

Asimismo, vale subrayar que, en virtud de que nuestros objetivos de investigación no se orientan al análisis de la interacción oral y su dinámica específica-diferencial respecto de la escrita, en las transcripciones de datos orales constitutivos de ambos corpus excluimos deliberadamente la representación de la mayoría de los aspectos prosódicos, kinésicos y

proxémicos[170] y, realizamos una transliteración o adaptación ortográfica (Briz, A. et. al., 2002) a los fines de facilitar su lectura. La convención de base adoptada para la transcripción es una adaptación de la establecida por el proyecto PRESEEA (Proyecto de estudio sociolingüístico del español y del español de América)[171], del cual tomamos solo las pautas mínimas consideradas relevantes para el mejor desarrollo de nuestra propia investigación.[172]

4.4. Tratamiento analítico

4.4.1. Tratamiento cualitativo

Para comenzar, consideramos que es necesario exponer en detalle y fundamentar pormenorizadamente el abordaje analítico cualitativo emprendido en relación con el **Corpus 1** –el de las consignas– en la medida en que, dado que su tratamiento se desprende directamente de los valores e indicadores presentados en nuestra Matriz de datos, se trata del análisis primario que sustenta, organiza y habilita los restantes.

Así pues, teniendo en cuenta la Matriz de datos presentada en 4.2, en primer lugar, conviene explicitar de qué manera, en concreto, mediante los indicadores (I) formulados se puede arribar a los valores (R) de la variable (V) estudiada. Según el planteo de Samaja (1993), a partir de la aplicación de un determinado "procedimiento" es posible obtener los resultados relativos a las dimensiones de la variable y desde allí, en virtud de un nuevo paso

[170] Si se revisan los Anexos I y III se advertirá que en la transcripción y codificación completa de los datos orales incluimos algunas pocas aclaraciones o "etiquetas" entre corchetes "[…]" relativas a las acciones realizadas por los sujetos hablantes cuando lo consideramos necesario para la mejor comprensión de los enunciados y, en particular, cuando ello pudiera operar como indicador de la relación de las consignas entre sí y con otros enunciados, o como indicador de las acciones asociadas particularmente con las consignas. Nos referimos, por ejemplo, a la aclaración en determinados casos de que se trata de una "lectura en voz alta" o un "dictado", o que lo expresado va acompañado por un gesto de ostensión hacia algún fragmento o soporte textual, o bien, para evitar ambigüedades, la aclaración respecto del interlocutor específico a quien el hablante dirige la palabra, y si éste es individual o colectivo.

[171] *Cfr*. PRESEEA (2008).

[172] Del conjunto de pautas y convenciones establecidas por PRESEEA, tomamos exclusivamente: la utilización de dos puntos para marcar el inicio de turno; la utilización de barras para la marcación de pausas (/: pausa mínima //: pausa); la utilización de mayúsculas únicamente para la inicial de nombres propios o siglas; la no utilización de punto al final de cada turno; la utilización de la etiqueta [cita] para indicar tanto las citas textuales como las referencias indirectas en las que la palabra se presenta con algún tipo de distanciamiento (esto es, todo aquello que en la escritura se marcaría entre comillas).

analógico, se puede inferir –a partir de los valores de las dimensiones– los valores de la variable absoluta.

En el ámbito particular de la Tesis, los procedimientos consisten en una propuesta de taxonomía sustentada en los interrogantes y problemas que orientan la investigación y, por tanto, se encuentran guiados por los propios objetivos –general y específicos–:

- Para las operaciones de acción y causación (R1):

Respecto de este indicador se propone la clasificación de los *tipos de verbos* y *conexiones* según el modo en que ordenen las actividades relativas al dominio de la escritura. Los interrogantes que orientan la taxonomía son: ¿qué se formula que puede hacer el estudiante con la lectura y escritura en la escuela, según las consignas? ¿Qué tipo de procedimientos se le propone al sujeto cognoscente en relación con lo escrito en las consignas? ¿Cuáles son sus alcances o niveles de especificación? Y, posteriormente, como categoría de síntesis: ¿Qué lógica se propone para el encadenamiento de tales procedimientos?

- Para las operaciones de identificación y calificación (R2):

En relación con este indicador se propone la clasificación de los *tipos de SN* en virtud de la manera en que se semiotiza lo que hay que / lo que se puede leer y escribir en la escuela según cada consigna. Los interrogantes que orientan la taxonomía son: ¿qué presentan las consigas como entidades posibles de lectura y escritura? ¿Son presentadas en tanto que entidades semióticas-discursivas o se anula tal valor? ¿En qué términos se las define y caracteriza?

- Para las operaciones de reformulación (R3):

En cuanto a este indicador se pretende indagar si la consigna presenta o no el dominio de la escritura a partir de operaciones de reformulación, y en caso positivo, si son marcadas o no marcadas (explícitas o implícitas), entendiendo por ello distintos tipos de andamiaje docente. Los interrogantes que orientan la taxonomía son: ¿cómo presenta el docente las actividades y entidades relativas al dominio de la escritura? ¿Cómo un código preexistente o un "dado de antemano", o como instancia por construirse en el espacio sociodiscursivo de las mediaciones formativas?

Entonces, luego de la aplicación de estos procedimientos clasificatorios, se plantea que a partir de los distintos resultados (valores –R–) que se obtienen para cada indicador es posible comenzar a conformar y establecer los valores propiamente dichos para la variable absoluta. Es decir, en concreto, lo que postulamos como criterio rector del análisis cualitativo sobre el Corpus 1 es que a partir del cruce de los R que asuman estos indicadores en el nivel subunitario se puede inferir los R de las dimensiones de la variable (absoluta) en el nivel de anclaje ("representaciones sociales sobre la escritura en las consignas") y, por tanto, construir y definir matrices de consignas, lo que constituye, como ya se ha expuesto, uno de los objetivos de la Tesis (objetivo específico nro. 3; *Cfr*. Introducción).

Ahora bien, consideramos que, a los fines de poder ejemplificar y dejar sentado de modo explícito nuestro proceder analítico, es necesario que indiquemos cuáles son los valores obtenidos tras la aplicación de los procedimientos taxonómicos.[173] Así, luego de un análisis preliminar de los datos del Corpus 1, en virtud de la aplicación de los procedimientos mencionados, identificamos y proponemos los siguientes R para cada indicador (cada uno de los cuales, como se ha dicho, se vincula con una de las tres dimensiones de nuestra variable absoluta):

Valores de los indicadores (operaciones de acción y operaciones de causación) de V1:

a. Inscripción de verbos de tipo 1: verbos cuyas predicaciones inscriben a las prácticas relativas a la escritura (leer / escribir) en términos de actividad inespecífica o poco especificada en cuanto a objetivos, o en términos de procedimiento práctico simple (propio de una secuencia instruccional). Ej.: *leer / escribir / hacer / poner / terminar / copiar / usar.*

b. No inscripción de verbos regentes: ausencia de verbo cuya predicación involucre alguna actividad relativa al dominio de la escritura.

c. Inscripción de verbos de tipo 2: verbos cuyas predicaciones inscriben a las prácticas relativas a la escritura (leer / escribir) en términos de operaciones específicas, ya sea desde un criterio comunicativo o cognitivo. Ej.: *explicar / relacionar / fundamentar / resolver / distinguir.*

d. Inscripción de conexión simple: temporalidad o adición.

[173] En la Tabla que figura en el Anexo VII presentamos la totalidad de los casos hallados en el corpus para cada uno de los valores asociados a los indicadores de V1 y V2. En cuanto a los valores de los indicadores de V3, consideramos que el detalle de todos los casos hallados deviene innecesario puesto que los indicadores fueron presentados y debidamente fundamentados al finalizar el Capítulo 3 (*Cfr*. 3.3.3).

e. No inscripción de relación de conexión: ausencia de relación de conexión explícita en el interior de la consigna.
f. Inscripción de conexión lógica compleja: *causa / consecuencia / finalidad / condición*.
Valores de los indicadores (operaciones de identificación y operaciones de calificación) de V2:
a. Inscripción de SN de tipo 1: SN que configuran a los productos u objetos de escritura en términos de entidades escolares (como parte constitutiva o inherente a las actividades escolares de enseñanza-aprendizaje). Ej.: *la lectura / una guía / lo que vimos / la carpeta / eso que dije / el ejercicio / el trabajo práctico.*
b. Inscripción de SN de tipo 2: SN que remiten a categorías disciplinares y eluden su carácter de productos u objetos de escritura. Ej.: *llanuras / tipos de gobierno / el compás / democracia directa / líquidos miscibles.*
c. Inscripción de SN de tipo 3: SN que configuran a los productos u objetos de escritura en términos de entidades semióticas-discursivas específicas de distinta índole y alcances. Ej.: *el resumen del texto / la definición / una ecuación / el concepto de* (…) */ la teoría / el texto / los términos / el diccionario.*
d. No inscripción de SN relativos a productos u objetos de escritura.
Valores de los indicadores (operaciones de reformulación) de V3:
a. Ausencia de operación de reformulación
b. Inscripción de reformulación no marcada: inscripción de ninguno o solo uno de los subindicadores de reformulación (formulados en 3.3).
c. Inscripción de reformulación marcada: inscripción de por lo menos dos de los siguientes subindicadores de reformulación (formulados en 3.3): *marcador metadiscursivo / mención de T1 / inscripción situación de T1 / explicitación sujetos enunciación / modalidad no asertiva*.

En relación con los valores delimitados *supra*, cabe aclarar que su formulación es resultado, una vez más, de la dialéctica teoría-datos (Samaja, 1993). Esto es, para su determinación hemos puesto en relación el análisis preliminar del corpus de consignas con las propuestas teóricas revisadas en la bibliografía: por un lado, con las propuestas relativas a las distintas configuraciones sobre el dominio de la escritura (tanto en la historia –en la historia social, en general, y en la historia de su enseñanza, en particular– como en las discusiones teóricas en el marco de la psicolingüística y didáctica de la lengua)[174] y, por otro lado, con las propuestas bibliográficas relativas a las operaciones de reformulación[175].

[174] *Cfr*. Capítulo 1, *Segunda parte*
[175] *Cfr*. 3.3.

Ahora bien, si proseguimos con la exposición del tratamiento cualitativo en relación con el corpus de consignas, como adelantamos, el siguiente paso llevado a cabo consistió en una nueva instancia inferencial. Esto es, a partir de la inscripción de determinados R en cada indicador nos fue posible definir y organizar los R para cada dimensión de la V absoluta en el nivel de anclaje ("representaciones sociales sobre la escritura en las consignas"), es decir, los R centrales de nuestra indagación. Con el objeto de dejar explicitado nuestro proceder, a continuación realizamos una presentación de tales valores a los que arribamos en esta etapa de análisis. Antes de ello, cabe subrayar que en este capítulo simplemente mencionamos en términos generales cuáles son los resultados del análisis emprendido –es decir, presentamos solo los "títulos"– en la medida en que el objetivo es aquí ilustrar el tratamiento de los datos y, por tanto, no nos detendremos en la explicación, desarrollo ni discusión de tales resultados –lo que es materia específica de los capítulos subsiguientes de la Tesis–.

Así, en virtud de los R de los indicadores, los R que asumen las distintas dimensiones de nuestra V absoluta en el nivel de anclaje son:

V1 (representaciones sociales sobre la escritura orientadas al sujeto cognoscente)

R.I- Leer y escribir como procedimientos escolares sin objetivos explícitos

[*Correspondiente a los siguientes valores en los indicadores*: a – b]

R.II- Leer y escribir como actividades con objetivos comunicativos y/o epistémicos específicos

[*Correspondiente al siguiente valor en los indicadores*: c]

V2 (representaciones sociales sobre la escritura orientadas al objeto de conocimiento)

R.1- Lo escrito como entidad escolar que elude su estatuto semiótico-discursivo

[*Correspondiente a los siguientes valores en los indicadores*: a – b – d]

R.2- Lo escrito como entidad semiótica-discursiva específica

[*Correspondiente a los siguientes valores en los indicadores*: c]

V3 (representaciones sociales sobre la escritura orientadas al andamiaje docente)

R.i- Lectura y escritura como entidad o actividad a priori o preexistente a la interacción en el espacio sociodiscursivo de las consignas.

[*Correspondiente a los siguientes valores en los indicadores*: a – b]

R.ii- Lectura y escritura como entidad o actividad por construirse en el espacio sociodiscursivo de las consignas

[*Correspondiente a los siguientes valores en los indicadores*: c]

Como se evidencia en esta presentación, a partir del cruce y puesta en relación de los R de los I, cada una de las tres dimensiones de la V se pudo desagregar en términos binarios: toda dimensión asume dos R, en buena medida, opuestos –como se expondrá en el próximo capítulo (*Cfr*. 5.2) – en relación con la V de estudio de las UA del corpus. De esta manera, queda formulada en términos metodológicos la conceptualización construida en los capítulos precedentes relativa a las representaciones sociales: son configuraciones verbales interdiscursivas acerca del objeto escritura producidas en y por las actividades formativas en el contexto de las instituciones escolares que ostentan una hegemonía que habilita una tensión entre lo mismo-homogéneo y lo diverso-heterogéneo.

Por otra parte, antes de explicitar la última de las etapas inferenciales que organizan nuestro tratamiento cualitativo del corpus, es preciso realizar una aclaración puntual en relación con el indicador "operaciones de causación" y su lugar en el abordaje llevado a cabo. Esto es, si bien las operaciones de causación son parte de los I relativos a la dimensión de la V "operaciones de semiotización vinculadas al dominio de la escritura orientadas al sujeto cognoscente" y guardan estrecha relación con las operaciones de acción (*Cfr*. Charaudeau, 1995 b.), cualitativamente no operan del mismo modo que estas últimas operaciones. Esto es, cuando efectuamos el análisis del corpus a partir del cual arribamos a los R posibles de los I (*Cfr*. *supra*), advertimos que, en efecto, las operaciones de causación y las de acción no presentan la misma jerarquía y estatuto para la determinación de los R de las dimensiones de la V en el nivel de anclaje. Dicho de otro modo: son las operaciones de acción antes que las de causación las que operan como I decisivo para determinar si se está ante un determinado R u otro en la dimensión y, por consiguiente, en la configuración de las matrices de consignas a la que nos proponemos arribar como instancia inferencial final del tratamiento cualitativo.

Esto puede explicarse, por un lado, en virtud de la misma organización discursiva del género 'consigna' (*Cfr*. Capítulo 2): la estructuración a partir de un verbo regente que ordena su enunciación es lo que resulta una constante en este género discursivo –orientado al "hacer" y dependiente de la escena englobante (Maingueneau, 2009) del discurso escolar-formativo, que, al mismo tiempo, opera como variable contextual en la Tesis–, y no así la explicitación de relaciones explícitas de conexión. Por otra parte, las relaciones de conexión, según hemos podido constatar en el análisis preliminar de los datos, cuando se

hacen explícitas, no operan como determinantes en la asunción de un R u otro en la dimensión de la V (es decir, no permiten afirmar que estamos ante un tipo de representación sobre la escritura u otra) sino que redundan en el R previamente identificado a partir de las operaciones de acción (identificadas por la clasificación de verbos que expusimos *supra*).[176] Así, como puede verse, resulta que no es la causación sino la acción la que opera como criterio de estructuración decisivo de las operaciones relativas al sujeto cognoscente. Por consiguiente, considerado lo antedicho, el indicador "operaciones de causación", si bien es parte de la dimensión de la variable –puesto que acción y causación son parte de operaciones relativas al "hacer" por parte del sujeto cognoscente y a la predicación dentro de la consigna–, no se halla en el mismo nivel que las operaciones de acción sino que opera como categoría de síntesis, una vez establecidos los valores correspondientes de la dimensión.[177]

A continuación y para culminar con la exposición del tratamiento cualitativo en relación con el Corpus 1 –que, como adelantamos y justificamos al inicio del apartado, opera como ordenador del resto de los abordajes metodológicos– interesa presentar el último de los procedimientos inferenciales de nuestra propuesta metodológica. En concreto, nos referimos a la manera en que, en virtud del cruce y puesta en relación de los distintos R de nuestra V ("representaciones sociales sobre la escritura") en la UA "consigna", arribamos a determinadas matrices de consignas. Así, presentamos los resultados de todos los cruces posibles y en el próximo capítulo nos detendremos en su definición conceptual, interpretación y discusión:

1. I, 1, i > Lectura y escritura como procedimiento y entidad escolar preexistente a la interacción en el espacio sociodiscursivo de las consignas
2. I, 2, i > Lectura y escritura como procedimiento escolar y entidad semiótica preexistente a la interacción en el espacio sociodiscursivo de las consignas
3. I, 1, ii > Lectura y escritura como procedimiento y entidad escolar por construirse en el espacio sociodiscursivo de las consignas

[176] Para una ilustración de este aspecto, véanse, por ejemplo, las consignas 43 y 90 del Corpus 1 en el Anexo I.
[177] Por ejemplo, si el R del I de V1 es "a", "b" o "c", la presencia de "d", "e" o "f" no cambia el R de V1 sino que lo enfatiza hacia una dirección u otra (la de la conexión simple o compleja, respectivamente). Volveremos sobre este planteo en el próximo capítulo (*Cfr.* 5.2).

4. I, 2, ii > Lectura y escritura como procedimiento escolar y entidad semiótica por construirse en el espacio sociodiscursivo de las consignas
5. II, 1, i > Lectura y escritura como actividad comunicativa-epistémica específica y entidad escolar preexistente a la interacción en el espacio sociodiscursivo de las consignas
6. II, 2, i > Lectura y escritura como actividad comunicativa-epistémica específica y entidad semiótica preexistente a la interacción en el espacio sociodiscursivo de las consignas
7. II, 1, ii > Lectura y escritura como actividad comunicativa-epistémica específica y entidad escolar por construirse en el espacio sociodiscursivo de las consignas
8. II, 2, ii > Lectura y escritura como actividad comunicativa-epistémica específica y entidad semiótica por construirse en el espacio sociodiscursivo de las consignas

Obsérvese que las matrices propuestas son los resultados de todos los cruces potenciales, lo que no quiere decir que luego resulten matrices efectivamente presentes en el corpus. En efecto, no todas las opciones son las que realmente aparecen, pero consideramos relevante explicitar de antemano las posibilidades "abiertas" de matrices conforme todos los cruces posibles, puesto que para la interpretación cualitativa y cuantitativa de los datos de los capítulos subsiguientes resulta significativo presentar en términos de "cero representativo" aquellas posibilidades que no se presentan en el corpus e hipotetizar las implicancias de tal ausencia.

Por otro lado, como también puede observarse, cada una de las matrices de consignas se corresponde con un cruce y conjunción de los R de cada dimensión de la V absoluta y, por consiguiente, responde a nuestra hipótesis sostenida por el nivel de anclaje, esto es, que toda consigna (UA) instituye determinadas representaciones sobre el dominio de la escritura (V) a partir de las operaciones de semiotización orientadas al sujeto cognoscente (R1), a partir de las operaciones de semiotización orientadas al objeto de conocimiento (R2), y a partir de las operaciones enunciativas de andamiaje docente (R3).

Finalmente, otra cuestión que quisiéramos dejar aclarada antes de finalizar el desarrollo del tratamiento cualitativo del Corpus 1 es que, a partir de un análisis preliminar de los datos, observamos que sobre un total de 124 consignas (UA) la mayoría (81 UA) responden a una determinada matriz puesto que los valores de los indicadores de cada dimensión de la variable son homogéneos, mientras que el resto (43 UA) presenta algún tipo de mixtura o heterogeneidad. Dentro de ese subgrupo de UA, la mayoría (29 UA) si bien presenta una mixtura –dado que hay heterogeneidad en los valores que asumen los indicadores–, lo hace

presentando un predominio cuantitativo en relación con algún valor, por lo que –aunque hacemos la aclaración de que son mixtas– las podemos encuadrar en alguna de las 8 matrices de consigna propuestas. El resto, que representa solo un 11,29 % (14 UA) presentan mixtura con equilibrio cuantitativo en alguna de las dimensiones, por lo que no podemos encuadrarlas en alguno de las matrices y, por lo contrario, las inscribimos como UA con un doble valor, es decir, entre una y otra matriz de consigna. Teniendo en cuenta lo antedicho, ejemplificamos a continuación las posibilidades presentes en el corpus:

- Matriz de Consigna *homogénea*:

UA1: *bueno ahora les voy a tomar un trabajito práctico más para ir cerrando ya el trimestre con lo que vimos*

(*nivel subunitario*)

R de los I de V1: a (verbos de tipo 1: *tomar* / *ver*) // d (inscripción de conexión simple: *temporalidad*) – f (inscripción de conexión compleja: *finalidad*)

R de los I de V2: a (SN tipo 1: *trabajito práctico*) – a (SN tipo1: *lo que vimos*)

R de los I de V3: a (ausencia de reformulación)

⇩

(*nivel de anclaje*)

R de las dimensiones de la V =

R de V1: RI

R de V2: R1

R de V3: Ri

⇩

MATRIZ DE CONSIGNA 1 (I, 1, i) = Lectura y escritura como procedimiento y entidad escolar preexistente a la interacción en el espacio sociodiscursivo de las consignas

- Matriz de Consigna *mixta con predominio cuantitativo*:

UA83: *bueno / entonces / abran la constitución / vamos a ver si esto que pusimos en el pizarrón es verdad // miren el artículo uno / ¿qué dice?*

(*nivel subunitario*)

R de los I de V1: a (verbo de tipo 1: *abrir*) – a (verbo de tipo 1: *ver*) – a (verbo de tipo 1: *mirar*) – f (inscripción de conexión compleja: *condición*)

R de los I de V2: c (SN de tipo 3: *la constitución*) – a (SN de tipo 1: *esto que pusimos en el pizarrón*) – c (SN de tipo 3: *el artículo uno*)

R de los I de V3: c (reformulación marcada: *marcador metadiscursivo recapitulativo / mención de T1 / inscripción de situación de T1 / explicitación sujetos de la enunciación / modalidad no asertiva*)

(*nivel de anclaje*)

R de las dimensiones de la V =

R de V1: RI

R de V2: R2 / (R1)

R de V3: Rii

MATRIZ DE CONSIGNA 4 (RI, 2, ii) = Lectura y escritura como procedimiento escolar y entidad semiótica por construirse en el espacio sociodiscursivo de las consignas

- Matriz de Consigna *mixta con equilibrio cuantitativo*:

UA 124: *acuérdense que esas fotocopias de libros que les dejé les van a servir para hacer el segundo ejercicio // tienen que traerlo hecho cada uno para la clase que viene // los gráficos ya están y este lo completan / tienen que relacionar funciones con organelas // es todo lo que acabamos de ver y es todo lo que tienen en la fotocopia de libros / ¿estamos?*

(*nivel subunitario*)

R de los I de V1: a (verbo de tipo 1: *hacer*) – c (verbo de tipo 2: *completar*) – c (verbo de tipo 2: *relacionar*) – a (verbo de tipo 1: *ver*) – d (inscripción de conexión simple: *temporalidad* / *adición*) –f (inscripción de conexión compleja: *finalidad*).

R de los I de V2: c (SN de tipo 3: *fotocopias de libros que les dejé*) – a (SN de tipo 1: *el segundo ejercicio*) – c (SN de tipo 3: *los gráficos*) – b (SN de tipo 2: *funciones con*

organelas) – a (SN de tipo 1: *lo que acabamos de ver / lo que tienen*) – c (SN de tipo 3: *fotocopias de libros que les dejé*).

R de los I de V3: c (reformulación marcada: *mención de T1*/ *inscripción de situación de T1* / *explicitación de sujetos enunciación* / *modalidad no asertiva*)

⇩

(*nivel de anclaje*)

R de las dimensiones de la Variable =

R de V1: RII / RI

R de V2: R1 / R2

R de V3: Rii

⇩

ENTRE MATRIZ DE CONSIGNA 7 y 8 (RII, 1-2, ii) = Lectura y escritura como actividad comunicativa-epistémica específica y entidad escolar por construirse en el espacio sociodiscursivo de las consignas // Lectura y escritura como actividad comunicativa-epistémica específica y entidad semiótica por construirse en el espacio sociodiscursivo de las consignas

En cuanto al tratamiento cualitativo del **Corpus 2**, como adelantamos al inicio de esta sección, no presenta la complejidad del Corpus 1 y, por tanto, su exposición no demanda el mismo nivel de pormenorización. En concreto, la propuesta de trabajo sobre este corpus de intervenciones verbales de estudiantes involucra una primera instancia de concreción del objetivo específico nro. 5 (*Cfr.* Introducción)[178] y, por tanto, concierne a la instancia comprensiva-evaluativa de la investigación. Esto es, una vez finalizada la etapa conceptual y descriptiva –cuyo abordaje metodológico expusimos en las páginas precedentes–, procedimos a la evaluación de las consignas en tanto que mediaciones formativas a partir del análisis de las interacciones que promueven en el contexto de las clases observadas.

El eje de la evaluación consistió en indagar si las consignas analizadas, en primer lugar, promueven o no intervenciones verbales por parte de los estudiantes y, en segundo lugar –para los casos en que sí promueven alguna intervención–, en el análisis respecto del tipo

[178] Decimos una "primera" instancia de concreción de tal objetivo puesto que la segunda se plantea en virtud del tratamiento cuantitativo-estadístico sobre el mismo corpus.

de formulación verbal suscitada. En particular, siguiendo con los presupuestos teóricos delimitados en el Capítulo 3 (3.3), dado que asumimos que la reformulación es una operación metadiscursiva específica con la que se manifiesta y concreta la dimensión dialógica del lenguaje, la presencia de una reformulación o encadenamiento reformulativo –fundamentalmente, la de una reformulación marcada– constituye un indicador clave a los fines de evaluar la actitud relativa al conocimiento en general y al dominio de la escritura en particular (puesto que se trata de consignas de lectura/escritura) que genera determinada consigna en los estudiantes-interlocutores.

En consecuencia, en relación con el tratamiento cualitativo de este segundo corpus, la propuesta consistió en elaborar una taxonomía de las IE a partir de los indicadores de reformulación que elaboramos en 3.3 y que, al mismo tiempo, también empleamos para el análisis de V3 (dimensión de la variable relativa a las operaciones enunciativas de andamiaje docente) en el Corpus 1. Empleamos el mismo procedimiento taxonómico y los mismos indicadores puesto que, como ya dijimos, el análisis de las intervenciones de los estudiantes se orienta a su ulterior puesta en correlación con las matrices de consignas a los fines de efectuar la evaluación propuesta como objetivo.

Así, la clave del análisis reside en determinar si la UA es o no una intervención reformulativa y, en caso positivo, si es o no marcada. Los valores a los que habíamos arribado para la clasificación de V3 en las consignas y que reiteramos para la clasificación de los enunciados de los estudiantes son los siguientes:

a. Ausencia de operación de reformulación
b. Inscripción de reformulación no marcada: inscripción de ninguno o solo uno de los subindicadores de reformulación.
c. Inscripción de reformulación marcada: inscripción de por lo menos dos de los siguientes subindicadores de reformulación: *marcador metadiscursivo / mención de T1 / inscripción situación de T1 / explicitación sujetos enunciación / modalidad no asertiva*.

Como puede advertirse, el procedimiento de clasificación consiste en inferir una matriz enunciativa a partir de la presencia/ausencia de los indicadores, y se toma como parámetro la combinación/interacción de por lo menos dos indicadores en cada intervención.

No obstante, cabe aclarar que, como adelantamos en 4.3 cuando especificamos los criterios de delimitación de las UA de este corpus, este procedimiento analítico taxonómico se lleva a cabo tanto sobre las intervenciones verbales de los estudiantes individuales y aisladas –en los casos en que las intervenciones no promueven una posterior respuesta o intervención verbal oral por parte del docente– como sobre la secuencia interactiva completa –cuando la intervención del estudiante suscita alguna/s respuesta/s posterior/es por parte del docente–. En estos últimos, lo que el procedimiento indaga, en rigor, es si la intervención se inscribe o no en un encadenamiento reformulativo en la medida en que, en tales casos, la UA propiamente dicha no es solo una única intervención verbal del estudiante sino que, como explicitamos *supra*, comprende tanto su intervención inicial como las intervenciones-respuesta posteriores –y todo ello, en tanto que unidad, debe ser analizado con el mismo criterio e indicadores que las intervenciones que se formulan aisladamente–.

Véanse los siguientes ejemplos extraídos del corpus:

49	*chicos / a ver // la consigna es pintar y después escribir los nombres*	**[40]** E1: *profe / ¿entonces / cuántos países tengo que escribir?*	- REFORMULATIVA Marcada (marcador metadiscursivo/sujeto enunciación/modalidad no asertiva)

[UA 40 - Intervención dada por Consigna 49; EESO 431, 1° año]

39	*1) Lee el texto y elabora el concepto amplio y restringido de Nación*	**[30]** E: *profe / ¿es esto lo de* [cita] *amplio y restringido? // porque acá también dice otra cosa* [señala el texto fotocopiado] P: *sí / pero acá se refiere más al ciudadano / no a todos // ¿ves? // ves que dice* [lee en voz alta fragmento del texto señalado] E: *entonces pongo* [lee en voz alta fragmento del libro] P: *sí / claro // y agregá también esto* [señala otro fragmento del libro]	- REFORMULATIVA Marcada (mención de T1/sujetos enunciación/modalidad no asertiva)

[UA 30 - Secuencia dada por Consigna 39; EESO 431, 5° año]

En el primer caso estamos ante una UA simple puesto que solo consta de una intervención de un estudiante y, por tanto, la presencia de los indicadores que configuran el valor ‘c’ (intervención reformulativa marcada) es únicamente analizada en tal intervención singular.

Por lo contrario, en el segundo ejemplo, la UA es compleja porque la intervención del estudiante ante la consigna suscita respuestas por parte del docente y posteriores intervenciones por parte del mismo estudiante. De este modo, en casos como este el análisis de los indicadores para arribar al valor comprende la totalidad de la secuencia dialógica. Es decir, para determinar si se está ante el valor en cuestión se examina si se presentan dos o más indicadores en la secuencia global, de modo que se analiza si tal intervención se inscribe o no en un encadenamiento reformulativo (y, por supuesto, si éste es o no marcado).

Como se habrá advertido, esta instancia de análisis cualitativo sobre el Corpus 2 es relativamente más simple y unidimensional en relación con el tratamiento propuesto para el Corpus 1. Esto obedece no solo a las causas explicitadas al inicio del subapartado sino también a que el cumplimiento del objetivo evaluativo con el que se vincula este segundo corpus requiere necesariamente de un tratamiento cuantitativo-estadístico, esto es, una consideración de sus UA en una relación de cruce con las consignas y, en particular, con las matrices de consignas.

En la sección siguiente nos detendremos en el tratamiento cuantitativo-estadístico propiamente dicho respecto de ambos corpus.

4.4.2. Tratamiento cuantitativo

4.4.2.1. Estadística descriptiva

Si bien el foco de la investigación reside en la conceptualización y descripción de consignas en tanto mediaciones formativas escolares que instituyen representaciones sociales sobre el dominio de la escritura, y en la consecuente organización de una taxonomía –para lo cual propusimos el tratamiento cualitativo expuesto en las páginas precedentes sustentado en nuestra Matriz de datos–, consideramos que ello no excluye la posibilidad de establecer también un tratamiento cuantitativo-estadístico.

Como sostiene Orellana, la estadística nos provee de "métodos que nos permiten extraer información a partir de los datos observados para comprender mejor las situaciones que los mismos representan" (2001: 1). Es decir, lo que quisiéramos subrayar es que el tratamiento cuantitativo propuesto –tanto de la estadística descriptiva como de la de prueba– deviene relevante no solo a los fines de establecer una caracterización más exhaustiva de los datos sino también en la medida en que a partir de sus resultados –que no siempre son evidentes en una observación cualitativa– es posible realizar inferencias que nos permitirán, posteriormente en la interpretación, una comprensión más compleja del objeto estudiado y, por qué no, formular nuevas hipótesis y proyecciones de investigación. Asimismo, y en particular, este tratamiento está orientado y justificado por el objetivo específico nro. 4 en particular, y por parte del nro. 5 (*Cfr*. Introducción).

Así, como punto de partida, elaboramos dos bases de datos[179] con el programa estadístico informático SPSS 17.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*) en las que ingresamos, respectivamente, las distintas variables y sus valores asociados respecto de las unidades de análisis de ambos corpus –el de consignas y el de IE–.

Mediante esta herramienta realizamos, en una primera instancia, estadísticas descriptivas que nos condujeron al establecimiento de distintas tablas de distribución de frecuencias –absolutas y relativas– y a sus respectivas representaciones gráficas respecto de las distintas variables. El fin consistió en establecer una primera descripción sobre el modo de ocurrencia de nuestro objeto de estudio en su variable contextual: las mediaciones formativas en la Escuela Media. Este abordaje se fundamenta en la medida en que "los métodos de estadística descriptiva o análisis exploratorio de datos ayudan a presentar los datos de modo tal que sobresalga su estructura" (Orellana, 2001: 1). En otras palabras, lo que guía las estadísticas descriptivas realizadas es el objetivo de describir de modo riguroso las distintas frecuencias de inscripción de las variables relevantes para nuestra investigación relativas a las consignas y a las intervenciones verbales de los estudiantes a los fines de, posteriormente, guiarnos en la interpretación y discusión de los resultados.

[179] *Cfr*. Anexos II y IV

Las distintas variables que planteamos en el análisis estadístico constituyen datos categóricos y nominales, puesto que son mutuamente excluyentes y, al mismo tiempo, no existe un orden natural entre las categorías.

En particular, en relación con el **Corpus 1**, en primer lugar, planteamos la realización de un análisis cuantitativo-estadístico respecto de la frecuencia (absoluta y relativa) de inscripción de las matrices de consignas relevadas en el análisis cualitativo y organizadas en la taxonomía, en virtud de verificar qué noción sobre escritura predomina en estas mediaciones formativas. En segundo lugar, con el objetivo de obtener una caracterización más pormenorizada y compleja de nuestra muestra, también indagamos las frecuencias relativas de inscripción de las consignas conforme su modalidad de formulación, la institución, el año de escolaridad y el tipo de actividad particular relativa al dominio de la escritura promovida. Finalmente, teniendo como horizonte nuestro objetivo evaluativo, también indagamos las frecuencias relativas de las matrices de consignas en virtud de si suscitan alguna IE y, en los casos positivos, la frecuencia de consignas –y su distribución conforme las matrices– que promueven una intervención reformulativa marcada.

En relación con el **Corpus 2**, por otra parte, plateamos un análisis cuantitativo estadístico respecto de la frecuencia (absoluta y relativa) de la totalidad de IE a los fines de obtener aquí también una descripción preliminar respecto de la distribución de la totalidad de los valores de la variable central de estudio, esto es, en este caso, la distribución respecto de los tipos de formulación de las intervenciones. En segundo lugar, y también en función de nuestro objetivo evaluativo, indagamos las frecuencias relativas de los tipos de intervenciones de los estudiantes conforme el nivel de escolaridad e institución en que se producen, y conforme la modalidad y el tipo de actividad particular promovida por la consigna que las suscita.

Finalmente, resta mencionar que los resultados de estos análisis son presentados a partir de frecuencias y porcentajes, y que el tipo de esquema seleccionado para ilustrar los resultados es el gráfico circular o “de torta” en virtud de su potencialidad y claridad para establecer comparaciones entre los valores de cada variable.

4.4.2.2. Estadística de prueba y definición de las variables de cruce

En virtud del cumplimiento del objetivo evaluativo propuesto en la Tesis, un punto de partida pertinente consiste, justamente, en la realización de estadísticas de prueba en relación con las distintas variables consideradas. Esto es, a los fines de comenzar a evaluar y problematizar el carácter formativo de las distintas matrices de consignas, por un lado, y de inferir las posibles relaciones significativas implicadas en su propia formulación y constitución, por otro, la realización de test de hipótesis deviene una tarea ineludible como punto de partida.

Así, dado que la totalidad de las variables consideradas en ambos corpus son variables categóricas nominales (cualitativas), y puesto que nos propusimos indagar posibles relaciones de significatividad entre algunas de ellas, para la realización de las pruebas estadísticas elegimos operar mediante el test de Chi-Cuadrado –utilizando el SPSS 17.0 como herramienta informática–. El test de Chi-Cuadrado es una prueba no paramétrica que establece la existencia de diferencias significativas en los valores obtenidos al comparar dos variables cualitativas. En particular, esta prueba de bondad de ajuste compara las frecuencias esperadas –las que se calculan de acuerdo con lo formulado en la hipótesis nula o H0, asumiendo la homogeneidad respecto de la distribución de la variable considerada– con las frecuencias observadas –las que se presentan efectivamente en la muestra o H1, asumiendo la no homogeneidad– en cada variable.[180]

A continuación y para concluir la sección, detallamos los distintos cruces a los cuales aplicamos el test, y especificamos, en cada caso, cuáles son las preguntas rectoras de las pruebas realizadas.

En relación con el **Corpus 1**:

— *Cruce entre matrices de consignas y modalidad de la consigna*: ¿hay una diferencia estadísticamente significativa de matrices en virtud de la modalidad (oral / escrita) de formulación de la consigna?

— *Cruce entre matrices de consignas y tipo de institución*: ¿hay una diferencia estadísticamente significativa de matrices en virtud del tipo de institución (EESO / EETP) en que se formula la consigna?

[180] *Cfr*. Beltrán (2012).

— *Cruce entre matrices de consignas y año de escolaridad*: ¿hay una diferencia estadísticamente significativa de matrices en virtud del año de escolaridad (1° / 5°) en que se formula la consigna?

— *Cruce entre matrices de consignas y tipo de actividad promovida por las consigna:* ¿hay una diferencia estadísticamente significativa de matrices en virtud del tipo de actividad (leer / escribir) promovida por las consignas?

En relación con el **Corpus 2**:

— *Cruce entre intervenciones de los estudiantes y matrices de consigna*: ¿hay una diferencia estadísticamente significativa de intervenciones de estudiantes (totalidad) en virtud de las matrices de consignas que las suscitan?

— *Cruce entre intervenciones de los estudiantes y modalidad de la consigna:* ¿hay una diferencia estadísticamente significativa de intervenciones de estudiantes (totalidad) en virtud de la modalidad de la consigna que la suscita?

— *Cruce entre intervenciones de los estudiantes y tipo de institución*: ¿hay una diferencia estadísticamente significativa de intervenciones de estudiantes (totalidad) en virtud del tipo de institución donde se suscitan?

— *Cruce entre intervenciones de los estudiantes y año de escolaridad*: ¿hay una diferencia estadísticamente significativa de intervenciones de estudiantes (totalidad) en virtud del año de escolaridad en que se suscitan?

— *Cruce entre intervenciones de los estudiantes y tipo de actividad promovida por la consigna*: ¿hay una diferencia estadísticamente significativa de intervenciones de estudiantes (totalidad) en virtud del tipo de actividad promovida por la consigna (leer / escribir / mixta)?

— *Cruce entre intervenciones reformulativas marcadas de los estudiantes y matrices de consigna*: ¿hay una diferencia estadísticamente significativa de intervenciones reformulativas marcadas de estudiantes en virtud de las matrices de consignas que las suscitan?

4.5. Corpus de datos complementarios

Formulado el último de los objetivos específicos de la Tesis (objetivo específico nro. 6) en términos de "confrontar las representaciones sobre la escritura movilizadas en las consignas con las instituidas por otros discursos de la esfera o campo de la praxis y discursividad escolar: discurso ministerial (plano prescriptivo) y declaraciones docentes (plano imaginario)" (*Cfr*. Introducción), se evidencia que, además de nuestros dos corpus de datos centrales (el de consignas y el de IE) cuya constitución y tratamiento formulamos en las secciones precedentes, nuestro diseño metodológico se completa necesariamente a partir del trabajo con otros dos corpus. Esto es, para la consecución del objetivo específico de la Tesis orientado a establecer comparaciones y relaciones dialógicas (Bajtín, 1953) entre las consignas y otros discursos pertenecientes a la misma esfera de la praxis o escena englobante escolar (Maingueneau, 2010), es necesario que tales discursos también devengan corpus de análisis. Es por ello que, a continuación, presentamos las declaraciones-respuestas ante una encuesta realizada a docentes de distintas asignaturas y Escuelas Medias de la ciudad de Rosario, por un lado, y el *Diseño Curricular para la Educación Secundaria* (2014) de la provincia de Santa Fe, por otro, como dos corpus de datos complementarios para nuestra investigación.

Cabe destacar que los denominamos corpus de datos "complementarios" en la medida en que nuestro objetivo comparativo y proyectivo tiene como eje obtener una mejor y más compleja comprensión de nuestro objeto, esto es, las representaciones sobre la escritura en las consignas. Es decir, como adelantamos en los capítulos precedentes, el foco no está puesto, en modo alguno, en constituir en términos de objetos específicos de indagación a las declaraciones de los docentes relevadas por la encuesta y a las prescripciones ministeriales.[181] En rigor, en el contexto de nuestra propuesta ambos discursos organizan instancias de análisis subsidiarias (pero necesarias) a los fines de que, mediante la realización de un contrapunto comparativo, nuestro abordaje del objeto consigna y su variable absoluta adquieran mayor significatividad contextual. Dicho de otro modo, los corpus que a continuación presentamos se organizaron y concibieron como corpus

[181] Es ello lo que justifica lo reducido de ambos corpus (25 encuestas, por un lado, y un único documento oficial, por otro) y el relativo grado de simplicidad de su respectivo tratamiento analítico.

complementarios puesto que su análisis tiene como finalidad estricta obtener una comprensión más compleja de las representaciones sociales sobre la escritura movilizadas por las consignas. Esto es así dado que, como ya fuimos explicitando, ambos son discursos inscritos en la esfera de la praxis o escena englobante escolar y, en consecuencia, necesariamente entablan distintos tipos de relaciones dialógicas con el género consigna. Al mismo tiempo, sostenemos la hipótesis (hipótesis subsidiaria nro. 2; *Cfr*. Introducción) de que ambos espacios discursivos configuran y detentan un sistema de creencias (Peirce, 1877)[182] en relación con el dominio de la escritura que específicamente contextualizan y regulan las actividades e interacciones formativas en cuyo seno se producen las consignas: el discurso docente enmarcado en las encuestas representa el plano de lo "imaginario" y el de los diseños curriculares ministeriales el plano de lo "prescriptivo".

Finalmente, y en términos metodológicamente más específicos, si se vuelve sobre nuestra Matriz de datos presentada al inicio del capítulo (*Cfr*. 4.2), se advertirá que la UA del nivel supraunitario que opera como variable contextual de nuestro objeto (consignas) está conformada por las mediaciones formativas en la Escuela Media, espacio en el que, en efecto, se inscriben los discursos a los que hacemos referencia. Desde allí, por tanto, también se fundamenta el establecimiento y abordaje de los corpus complementarios propuestos.

Por consiguiente, cabe subrayar que si se tiene en cuenta la Matriz de datos de la Tesis, mientras que la instancia de análisis de las consignas (tanto en su carácter de UA en el Corpus 1 como en tanto que V de cruce en el Corpus 2) da cuenta de un "recorrido descendente" que va desde las consignas hacia las respuestas de los estudiantes –pasando por las distintas dimensiones en que se estructuran las consignas–, el análisis de los corpus complementarios supone un posible trayecto "ascendente" que va de las consignas hacia algunas de sus posibles determinaciones contextuales.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo antedicho, a continuación explicitaremos la constitución de cada uno de los corpus complementarios, su modo de recolección y de interpretación.

[182] La noción de "creencia" que aquí empleamos, y que –como vimos en el capítulo 3 (*Cfr*. Nota 113 en 3.2.3)– es solidaria con nuestra concepción de "representación social", está particularmente tomada de la semiótica peirceana (Peirce, 1877), según la cual toda acción humana se rige por un estado de creencias devenidas 'hábito' y, al mismo tiempo, toda creencia es producto de la acción humana en un contexto social determinado.

El **Corpus Complementario 1**, orientado a la exploración de los aspectos prescriptivos relativos al dominio de la escritura en la Escuela Media, está constituido por el *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada*, elaborado por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe en el año 2014. La elección de este documento para el análisis obedeció a que se trata del último diseño de prescripciones curriculares vigente enmarcado en la Ley Nacional de Educación 26206 (2006). Asimismo, cabe destacar que su ámbito de injerencia (provincial) comprende tanto a las escuelas que tomamos como universo de estudio y de contraste para el armado de los Corpus 1 y 2, como a las distintas instituciones en que se desempeñan los docentes encuestados y cuyas respuestas organizan el Corpus Complementario 2. La reducción de este primer corpus complementario a un único documento obedece, como adelantamos, a su carácter subsidiario y al hecho de que esté orientado a operar como punto de partida para la realización de una contrastación (de proyecciones contextuales) con los resultados del análisis de las consignas.

En particular, dentro del documento, son materia de nuestro abordaje analítico las siguientes secciones: "Fundamentación general de la propuesta curricular", "Espacios curriculares del ciclo básico" –con la excepción de las asignaturas del área de Lengua–, "Espacios curriculares articulados", "Ciclo orientado: espacios curriculares de la formación general" –una vez más, con la excepción de las asignaturas del área de Lengua–.[183]

En cuanto al modo de interpretación de este corpus, dada la naturaleza no discreta de sus secciones y componentes, realizamos únicamente un análisis de tipo cualitativo. Para la realización de este análisis, guiado por la dialéctica teoría/datos, confrontamos nuestra lectura preliminar del documento con los resultados del análisis de las consignas a los fines de identificar las principales tendencias y constancias en relación con la representación del dominio de la escritura para, posteriormente, poder consignar los principales valores obtenidos (*Cfr*. 6.2.1). La variable estudiada, entonces, es la "representación sobre el dominio de la escritura", lo que supuso su estructuración en distintas dimensiones orientadas a responder los siguientes interrogantes:

[183] La fundamentación del recorte establecido sobre el documento se corresponde con los criterios expuestos en 4.3 en relación con la selección del universo de estudio y de contraste para la elaboración de los Corpus 1 y 2.

- ¿Cómo aparece representada la escritura en tanto que objeto? (especificado / no especificado - como entidad escolar / como entidad discursiva de mayor alcance).
- ¿Cuáles son los principales atributos que se predican respecto de tales entidades del dominio de la escritura (valores positivos / valores negativos).
- ¿Qué jerarquía ocupa el dominio de la escritura respecto de otros dominios semióticos? (igual jerarquía / mayor jerarquía / menor jerarquía).
- ¿Cuáles son las actividades asociadas con el dominio de la escritura? (actividades con objetivos discursivos y cognitivos específicos / actividades no especificadas o escolares).
- ¿Se presentan diferencias en relación con el modo de concebir la escritura en virtud del ciclo de escolaridad (ciclo básico – ciclo orientado) de referencia? (sí / no).

En virtud de la función que tiene este corpus subsidiario en el contexto de nuestra investigación, como se puede observar, los interrogantes que dan lugar a las distintas dimensiones de análisis se desprenden, en buena medida, del análisis previo de las consignas y del sistema de indicadores elaborado para tales fines.

Por su parte, el **Corpus Complementario 2** corresponde al discurso de los docentes en torno de sus prácticas y de sus expectativas relativas al dominio de la escritura, por consiguiente, está constituido por las distintas respuestas a una encuesta específicamente elaborada para tales fines. Se trató de una breve encuesta escrita y anónima en la que el docente solo debía especificar la/s escuela/s y el/los año/s de escolaridad en que se desempeña.

En cuanto al modo de recolección, se solicitó la colaboración de distintos docentes del área de Lengua de distintas escuelas medias de la ciudad de Rosario a los fines de que distribuyeran la encuesta entre sus compañeros de otras asignaturas. Posteriormente, tales docentes colaboradores nos remitieron vía correo electrónico las respuestas que pudieron recolectar. De esta manera –en virtud del modo "mediado" de recolección– se intentó garantizar no solo el anonimato sino también la heterogeneidad de la población: las encuestas recolectadas son respondidas por docentes que se desempeñan en distintos años de escolaridad secundaria en un total de 17 escuelas de la ciudad.

El dispositivo de la encuesta se organizó en torno de cinco preguntas: tres de carácter cerrado –con opciones de respuesta preestablecidas, dentro de las que el docente debía marcar una única opción– (preguntas 1, 4 y 5) y dos de carácter abierto (2 y 3). En estas

últimas, en virtud de poder sistematizar el análisis, pese a su carácter abierto, solicitamos estructurar la respuesta en tres instancias diferenciadas.

En total, hemos distribuido veinticinco (25) encuestas, de modo tal que, si consideramos que las preguntas 2 y 3 se estructuraban en tres respuestas cada una, tenemos un total de 225 respuestas (= 225 UA: pregunta 1: 25 / 2: 75 / 3: 75 / 4: 25 / 5: 25).

A los fines de poder describir sucintamente el tratamiento analítico llevado a cabo, reproducimos la encuesta completa tal como fue entregada a los docentes:

1. Como parte del desarrollo de un tema de la asignatura a su cargo: ¿propone la realización de actividades vinculadas con el discurso escrito (lectura y/o escritura) por parte de los estudiantes? (s*ubraye o resalte una opción*)

NUNCA - A VECES - FRECUENTEMENTE - SIEMPRE

2. En caso de haber respondido afirmativamente ¿Cuáles son las actividades que usted propone? (*sea lo más específico posible. Puede plantear más de una respuesta*)

1° 2° 3°

3. ¿Qué espera respecto del desempeño en relación con el discurso escrito por parte de los estudiantes en el contexto de su asignatura? (*sea lo más específico posible. Puede plantear más de una respuesta*)

1° 2° 3°

4. En caso de que usted se desempeñe como docente en distintos cursos: ¿sus expectativas en cuanto al discurso escrito son las mismas en virtud del año de escolaridad del estudiante? (*subraye o resalte una opción*)

SÍ - NO - NO ME LO PLANTEÉ

5. En caso de que usted se desempeñe como docente en distintas instituciones: ¿sus expectativas en cuanto al discurso escrito son las mismas en virtud de la institución a la que asisten sus estudiantes? (*subraye o resalte una opción*)

SÍ - NO - NO ME LO PLANTEÉ

Como puede advertirse, dado que el análisis de las respuestas de los docentes tuvo como objetivo realizar una confrontación y puesta en diálogo con lo analizado en el objeto consigna, las distintas preguntas se orientan en tal dirección. Específicamente, tal como adelantamos *supra,* las preguntas fueron organizadas a los fines de obtener una aproximación al plano de lo "imaginario" en relación con la escritura por parte de los docentes, dado que entendemos a este plano como dimensión constitutiva del complejo campo de la discursividad escolar en el que las consignas se suscitan.

En este sentido y más particularmente, obsérvese que las preguntas 1 y 2 apuntan a indagar el plano imaginario relativo a la propia praxis en relación con la escritura, tanto desde un punto de vista cuantitativo (1) como cualitativo (2). Por su parte, la pregunta 3 se orientó a explorar, también dentro del plano imaginario, el aspecto deóntico (el "deber ser") en relación con la escritura. Finalmente, las preguntas 4 y 5 tuvieron como objetivo indagar el plano de lo imaginario respecto de dos de nuestras variables de cruce en relación con la escritura en las consignas: el año de escolaridad (4) y la institución (5).

En cuanto al modo de interpretación del corpus, propusimos un abordaje tanto cualitativo como cuantitativo.

Respecto del abordaje cualitativo, como es evidente, este solo involucró el tratamiento de las preguntas de carácter abierto: en la pregunta 2 se analizó la variable "representación imaginaria sobre la propia praxis formativa relativa a la escritura" y en la 3 se analizó en términos de variable la "representación imaginaria sobre el aspecto deóntico relativo a la escritura". Una vez delimitada la variable de análisis en ambas preguntas, hemos procedido a la identificación de las principales tendencias en las respuestas de los docentes a partir de un análisis de las operaciones de identificación, calificación y acción (Charaudeau, 1995 b.) respecto de las entidades de escritura en términos de indicadores, tal como hicimos con las consignas. A partir de allí, organizamos las tendencias identificadas en un pequeño sistema de valores (*Cfr*. 6. 2.2).

Una vez identificados los valores para cada una de las respuestas docentes (de manera ya prevista en las preguntas cerradas, y como resultado del abordaje cualitativo en las preguntas abiertas), propusimos un abordaje cuantitativo del corpus. En concreto, realizamos una pequeña base de datos con el programa estadístico SPSS 17.0 y efectuamos análisis estadísticos descriptivos (frecuencias absolutas y relativas) a los fines de obtener una caracterización visible respecto de las principales tendencias en el discurso docente y, desde allí, poder establecer el tratamiento confrontativo que nos propusimos llevar a cabo.

CAPÍTULO 5: LAS CONSIGNAS Y LAS REPRESENTACIONES SOBRE LA ESCRITURA

5.1. *Introducción*

Formulados los lineamientos teóricos y metodológicos en tanto que instancias de validación conceptual y empírica (Samaja, 1993), en el presente capítulo comenzaremos con la presentación y discusión específica de los resultados de la investigación. Esto es, más particularmente, una vez puntualizado en qué consiste la escritura en tanto que macro dominio de indagación (Cap. 1), definido el objeto consigna en términos complejos –como objeto simultáneamente didáctico y discursivo– (Cap. 2), caracterizadas las representaciones sociales y las reformulaciones como núcleos de abordaje de nuestro objeto (Cap. 3), y fundamentada la Matriz de datos y corpus de análisis –con sus respectivos tratamientos– (Cap. 4), es posible comenzar a exponer y problematizar los productos de la validación operativa (Samaja, 1993) de la Tesis, es decir, los resultados de los distintos análisis orientados al cumplimiento de los objetivos de investigación.

En relación con ello, interesa brevemente subrayar que las conclusiones a las que hemos ido arribando en los capítulos precedentes no solo constituyen el andamiaje teórico-metodológico *sine qua non* para que los resultados de los análisis que a continuación presentaremos estén dotados de sustento y relevancia epistemológica, sino que además son en sí mismos significativos puesto que involucran conceptualizaciones y modos de abordaje de las consignas y las representaciones sobre la escritura capaces de complejizar el conocimiento sobre las mismas y, por tanto, implican en buena medida un avance respecto del estado de la cuestión. De esta forma, si bien afirmamos que el presente y siguiente capítulo nuclean los principales "resultados" propiamente dichos, ello debe necesariamente leerse y ponderarse en relación con las conclusiones parciales de los capítulos anteriores.

Ahora bien, en particular este capítulo se propone exponer y problematizar los resultados del análisis de las consignas (Corpus 1) a los fines de cumplimentar el primero de los dos objetivos generales de la Tesis: caracterizar las representaciones sobre la escritura configuradas en las consignas en 1° y 5° año en dos instituciones de escolaridad secundaria

de la ciudad de Rosario. En términos de objetivos específicos, ello implica describir cualitativamente las consignas a partir de las representaciones sobre el dominio de la escritura que sustentan, clasificar y conceptualizar matrices de consignas, y caracterizar cuantitativamente tales matrices en términos de frecuencia y en función de las variables de cruce (*Cfr*. Introducción; objetivos específicos nro. 2, 3 y 4).

En virtud de tales objetivos y a los fines permitir una lectura consecuente con el diseño metodológico, el capítulo se estructura en dos partes. La primera (5.2) se centra en el tratamiento de las consignas desde la variable absoluta (las representaciones sociales sobre la escritura), tanto cualitativa (5.2.1) como cuantitativamente (5.2.2), y concluye con una sección destinada a la síntesis y discusión de lo expuesto conforme nuestro andamiaje teórico-conceptual (5.2.3). La segunda parte (5.3) se orienta al abordaje de las consignas a partir de las variables de cruce (modalidad / institución / año de escolaridad / tipo de actividad) desde un punto de vista cuantitativo descriptivo y de prueba (5.3.1), y también concluye con una sección de recapitulación y discusión respecto de la relevancia de los resultados obtenidos (5.3.2).

Como puede inferirse, si bien ambas partes del capítulo se centran en el trabajo sobre el Corpus 1 (124 consignas escritas y orales como UA), mientras que la primera involucra un análisis de la organización "interna" de las consignas y supone, en cuanto tal, un recorrido y desmontaje pormenorizado de la Matriz de datos, la segunda implica el abordaje de las consignas en tanto que discurso complejo y situado, por lo que conlleva una interrogación "externa" de tal Matriz a los fines de complejizar la caracterización que tenemos como objetivo emprender.

5.2. *Primera parte*. La organización interna de las consignas. Análisis y discusión respecto de la variable absoluta

5.2.1. Análisis cualitativo

Como hemos planteado en los capítulos precedentes, en el marco de la Tesis las representaciones sociales sobre la escritura analizadas en las consignas son entendidas como configuraciones verbales interdiscursivas respecto del macro dominio de la escritura, dependientes de una consideración interactiva, ideológica y performativa del lenguaje. En este sentido, establecimos que su análisis consiste en una reconstrucción hipotética a partir de indicadores discursivos como las operaciones de semiotización-transformación y de enunciación-reformulación, y que –en virtud del presupuesto de dialogismo genérico desde el cual operamos– tiene como horizonte la búsqueda de constancias y relaciones entre las distintas unidades de análisis (enunciados). En términos más específicos, asumimos que a partir de la identificación analítica de determinadas constancias en los indicadores de representaciones sobre la escritura en las consignas del corpus, es posible establecer y definir matrices de consignas.

Así, en primer lugar, es preciso que fundamentemos y ejemplifiquemos los valores obtenidos en relación con los indicadores de representaciones sociales mencionados en el capítulo metodológico (*Cfr*. 4.4.1). Es decir, antes de explicitar y comentar las matrices propiamente dichas, es necesario que nos detengamos en los valores de los indicadores de cada una de las dimensiones en que organizamos la variable absoluta, puesto que es a partir de su cruce y combinatoria que arribamos a las matrices.

La **primera dimensión (V1)** es, como dijimos, la que se centra en el dominio de la escritura en virtud del sujeto cognoscente a partir de una interrogación y clasificación de las operaciones de acción –centralmente– y de causación –como categoría de síntesis–. En particular, lo que en esta dimensión interrogamos es la lógica operacional a la que se asocia el dominio de la escritura en las consignas bajo la asunción de que es en función del grado de especificación de los procedimientos a partir de los cuales se exhorta al estudiante para vincularse con la escritura que se delimita una determinada concepción de sujeto

cognoscente y, más específicamente, de "sujeto lector/escritor" o de "sujeto integrante de la cultura escrita".

Ahora bien, desde este horizonte de indagación, los valores identificados en el corpus mostraron, fundamentalmente en relación con las operaciones de acción y en términos cualitativos, la oscilación entre lo que podemos denominar el polo de la "praxis no específica" **(R.I)** y el de la "praxis específica" **(R.II)** en relación con la escritura.

Dentro del polo de la "praxis no específica" **(R.I)** hallamos, en primer lugar, consignas cuyas operaciones de acción remiten a predicaciones con una grado "cero" de especificación y, en tal sentido, devienen cuasi tautológicas: *leer, escribir, hacer,* son los casos más representativos. En una zona semántica cercana podemos también identificar a aquellas predicaciones cuya inespecificación reside en la anulación del estatuto semiótico-discursivo de la praxis a emprender por parte del estudiante: *utilizar, poner, ver, ubicar, trabajar.*

Asimismo, dentro de este polo hallamos consignas cuyas operaciones de acción consisten en procedimientos que, si bien tienen un mayor grado de especificación que las series anteriores, su especificidad tampoco implica una actividad semiótica comunicativa ni cognitiva. Antes bien, parecen ser predicaciones extraídas de una secuencia instruccional implícita y, por consiguiente, devienen predicaciones sumamente simples y descontextualizadas o con escasa significatividad didáctica: *empezar, continuar, arrancar, cerrar, terminar*.

En una orientación similar a este último subgrupo, hallamos determinadas operaciones de acción cuya especificación y significatividad no trasciende los límites de las actividades escolares: se trata de predicaciones que, aunque remiten a instancias de lectura o escritura –es decir, no niegan su estatuto semiótico-discursivo como las anteriores–, presentan un alcance restringido en la medida en que las actividades a las que remiten no tienen entidad (o la tienen de manera muy limitada) por fuera de la dinámica y rutinas áulicas: *poner, dictar, ir a, entregar.*

Léanse, a título de ejemplo, los siguientes casos extraídos del corpus, que claramente se ubicarían dentro de este primer valor:

- *yo ahora les voy a <u>dictar</u> las definiciones y después vamos a <u>hacer</u> un ejercicio / por eso les pedí el mapa // bueno / si <u>copiaron</u> / ahora les dicto // debajo / escriban* [comienza dictado] [UA 78]

- *ustedes tenían que <u>hacer</u> unos ejercicios / ¿no? // bueno / vamos a <u>continuar</u> con eso // acuérdense que <u>teníamos</u> el recorte del problema / la problemática general / el tema general / el tema específico // <u>pónganle</u> los problemas a todos los ejemplos que les di el otro día // los textos que les había dado la clase anterior* [UA 19]

- *<u>Trabajamos</u> con vocabulario específico: relieve / llanuras /montañas / mesetas* [UA 75]

Como puede inferirse en virtud de lo planteado y de los ejemplos citados, este tipo de predicaciones involucra una consideración respecto de la escritura asociada a una configuración del sujeto cognoscente cuyos rasgos agentivos aparecen invisibilizados o puestos en segundo plano. Esto es, lejos de postularse una imagen de un sujeto agente participante activo y con objetivos específicos dentro de la cultura escrita, lo que se establece es un sujeto cuyas capacidades e iniciativas en cuanto lector/escritor no son movilizadas o exhortadas, por lo que su participación queda reducida a los límites de la praxis escolar. Dicho de otro modo, mediante este tipo de operaciones en las que se desdibuja o anula el valor simbólico, comunicativo y epistémico de la escritura, el rasgo predominante atribuible al sujeto destinatario de tales operaciones es el de "alumno" o "estudiante", en desmedro de su consideración específica como agente de lectura y escritura.

Finalmente, ubicamos también dentro de este polo de la no especificación a aquellas consignas que directamente no presentan verbo regente para la acción de escritura que demandan:

- *cuatro o cinco países por cada sector* [UA 50]

- *2) ¿Por qué se dice que Frondizi tenía la presidencia pero no el poder?* [UA 68]

Como se observa, en este último subgrupo, el grado de vaguedad en relación con el dominio de la escritura es total y, por tanto se eclipsa también la entidad del propio sujeto: no solo que no aparece exhortado en su carácter de sujeto de cultura escrita –como vimos en los casos anteriores– sino que directamente no se lo visibiliza como sujeto cognoscente,

e incluso, si se lo compara con la serie anterior, su especificidad en tanto que "sujeto estudiante" también se ve algo restringida.

Ahora bien, como adelantamos, en el análisis de esta dimensión en las consignas del corpus también hallamos otro tipo de valor que, por su diferencia respecto del primero, denominamos polo de la "praxis específica" **(R.II)**. Dentro de este valor hallamos consignas cuyos predicados semiotizan las prácticas relativas a la escritura en términos de operaciones particulares, tanto en términos comunicativos como cognitivos. Esto es, si bien también hay distintos grados de especificidad dentro del grupo, se trata de predicaciones que, en relación y por contraste con las ubicadas en el valor opuesto, indican algún tipo de operación y, por consiguiente, habilitan cierto agenciamiento por parte del sujeto al que se dirigen.

Así, por un lado, tenemos las consignas cuyos verbos remiten a actividades específicamente semiótico-discursivas en relación con la praxis escrituraria y que, al mismo tiempo, remiten a acciones verbales particulares, tales como: *analizar, definir, describir, fundamentar, fichar, aclarar, relacionar*. En este sentido, se trata de predicaciones que habilitan la configuración de un alocutario entendido como sujeto agente participante de la cultura escrita, es decir, alguien que "puede hacer cosas" diferentes y específicas con la escritura.

Por otro lado, dentro de esta tendencia, también hallamos una serie de verbos que, aunque no presentan el mismo nivel de especificidad ni aluden explícitamente a una actividad semiótico-discursiva como la serie anterior, remiten a capacidades intelectuales-cognitivas y, dado que se inscriben en consignas cuyo "contenido temático" es siempre el dominio de la escritura (*Cfr*. 2.3.3), establecen una cierta asociación entre escritura y conocimiento: *estudiar, saber, enterarse, entender, pensar*. En consecuencia, se trata de operaciones de acción que habilitan una representación de sujeto cognoscente propiamente dicho y, en buena medida –en virtud de la materia sobre la cual versan las consignas en que se registran tales operaciones– se trata de un sujeto cognoscente inscrito dentro del ámbito de la escritura.

Finalmente, en el corpus se presenta una última serie de operaciones bajo la forma de perífrasis o de locuciones verbales que también involucran cierto grado de especificidad en relación con el dominio de la escritura: *prestar atención, querer decir, tomar como referencia, estar relacionado*. Se trata de predicaciones que remiten en particular a

actividades de lectura y que permiten representarla en términos de actividad simbólica comunicativa y/o epistémica, de modo tal que aquí el sujeto es también exhortado como participante de la cultura escrita.

Léase, a continuación, una serie de casos extraídos del corpus que pueden ilustrar el modo de funcionamiento de este segundo valor (R.II) –y ofrecer una materia de comparación con las consignas citadas *supra* en relación con R.I–:

> - *Completar los conceptos consultando el planisferio cromático. Tomen como referencia Ecuador y la línea del meridiano de Greenwich para dividir en un planisferio político 4 sectores* [UA 46]
>
> - *gente / después de las vacaciones / como ya dijimos / arrancamos a producir el trabajo // ¿ya tienen definido el tema? // definan porque los tiempos después apuran* [UA 21]
>
> - *Relacione uniendo con flechas las organelas con sus respectivas funciones* [UA 118]

Cabe destacar que, por razones de claridad expositiva, hasta aquí hemos presentado únicamente casos de consignas cuyos valores son homogéneos en relación con la dimensión de la variable estudiada pero, como aclaramos en el capítulo anterior (*Cfr*. 4.4.1), es frecuente la inscripción de consignas con mixtura en los valores, como el siguiente caso:

> - *bueno / ahora vamos a ver* (R.I) *cómo funciona todo esto en las asociaciones // a ver / busquen* (R.I) *en sus carpetas y comparamos* (R.II) *// hacemos* (R.I) *entre todos el cuadro comparativo* [UA 58]

No obstante, como se puede observar en el ejemplo, en la mayoría de las consignas con mixtura se presenta un predominio cuantitativo respecto de uno u otro valor, por lo que se justifica la existencia de tales valores, y más aún si se tiene en cuenta que éstos son considerados en términos de "polos" con distintos niveles o gradaciones en su interior.

Finalmente, antes de proseguir con el análisis de los valores de la segunda dimensión de la variable, resta que ejemplifiquemos y justifiquemos el funcionamiento de la denominada "categoría de síntesis" –las operaciones de causación– en relación con lo expuesto. Como adelantamos en el capítulo anterior, las operaciones de causación no presentan la misma jerarquía en relación con las de acción al momento de determinar un valor u otro en la

dimensión estudiada, fundamentalmente por el modo de composición propio del género ‘consigna’ (*Cfr*. 2.3.3), cuyo eje de estructuración se nuclea en torno de (en la mayoría de los casos, exceptuando los compuestos por interrogaciones directas) un verbo regente. En este sentido, lo que propusimos es que, aunque las operaciones de causación también pueden clasificarse conforme una tendencia a la especificidad o a la no especificidad (en este caso, en cuanto a operaciones lógicas-retóricas), la inscripción de una u otra tendencia dentro de una consigna enfatiza el valor previamente identificado a partir de las operaciones de acción o bien, aunque no lo enfatice, no implica un cambio de tendencia. Véanse los siguientes ejemplos:

- *bueno / nos sentamos / abrimos la carpeta y después buscamos el apunte* [UA 71]

- *bueno / entonces / debajo / con la fecha de hoy / pregunta cuatro // ponemos* [cita] *cuatro* porque [cita] *tres es la de democracia directa* [UA 90]

- *Fundamenta por qué el Estado es una realidad jurídico-política* [UA 42]

En el primer caso se evidencia cómo dos operaciones de causación simples (operación de adición y de temporalidad) en el contexto de una consigna con operaciones de acción no específicas enfatiza el mismo valor. En el segundo caso, que también presenta operaciones de acción no específicas, la operación de causación compleja (operación lógica de causa) no supone un cambio de valor en la variable, justamente, por el peso de las operaciones de acción en el contexto del género ‘consigna’. El tercer caso, por su parte, supone una operación de acción específica y una ausencia de operaciones de causación: aunque, por cierto, una operación de causación compleja (causa, consecuencia, concesión, condición, finalidad) enfatizaría la especificidad de la operatoria propuesta por la consigna, su ausencia no implica un cambio en el valor predominante –sobre todo, como ya hemos dicho, si se mira las operaciones desde una lógica opositiva y diferencial–.

Pues bien, expuesto lo anterior, es preciso que continuemos con el examen de los valores obtenidos en el análisis cualitativo puesto que, en definitiva y como mostraremos más adelante cuando arribemos a la constitución y fundamentación de las matrices propiamente dichas, las representaciones sobre la escritura se organizan multidimensionalmente y de

manera compleja en las consignas, por lo que cada una de las tendencias o valores identificados en las dimensiones estudiadas no implica una única y definitiva matriz.

La **segunda dimensión (V2)** en que estructuramos nuestra variable absoluta se constituye, como también anunciamos en el capítulo precedente, a partir de las operaciones de semiotización orientadas al objeto de conocimiento: operaciones de identificación y calificación. Esto es, lo que nos interesó examinar en esta dimensión es de qué modo, mediante sintagmas nominales, se referencializan las entidades de escritura en las consignas y con qué atributos –en caso de explicitarse– aparecen asociadas. De esta manera –y en coherencia con nuestro proceder en la dimensión anteriormente expuesta, puesto que, en definitiva, en ambos casos se trata de operaciones de semiotización-transformación–, aquí también identificamos regularidades y oposiciones en virtud del grado de especificidad con que se organiza el dominio de la escritura: no ya en virtud de su operacionalización y el tipo de sujeto cognoscente habilitado, sino en función del objeto de conocimiento y, por tanto, nos centramos en la formulación o no formulación de un metalenguaje en la constitución de los objetos de lectura y escritura.

Así, luego de la identificación y comparación de la totalidad de los sintagmas nominales (SN) presentes en el corpus de consignas, es posible identificar una doble tendencia –como sucedió en relación con V1–, pasible de organizarse en términos polarizados. Por un lado, hallamos SN relativos a entidades de escritura que omiten de distintas maneras y mediante diversas estrategias su estatuto en cuanto tales. Esto es, se trata de operaciones de identificación y calificación por medio de las cuales no se presentan rasgos metalingüísticos **(R.1)**. En el polo opuesto tenemos los SN que implican una tendencia al metalenguaje, justamente, por configurar los objetos de escritura a los que aluden en términos de entidades semióticas específicas, aunque, cabe destacar, lo hacen mediante distintos criterios y con diferentes alcances **(R.2)**.

Dentro del primer valor o tendencia **(R.1)**, hallamos, por una parte y con un "grado cero" de especificación y metalenguaje, a aquellos SN que aluden, sin mediación alguna, a categorías disciplinares propias de la asignatura en que se encuadran las consignas. Véanse, por ejemplo, los siguientes datos extraídos del corpus: *los tipos de democracia directa, la red de coordenadas geográficas, climas templados, el compás, figuras y silencios*. Pese a que es evidente que los conceptos a los que remiten no tienen existencia sino en función de

diversas prácticas de lectura y escritura –propias de la compleja cadena de organización disciplinar y posterior cadena de transposición didáctica, ambas instancias necesariamente mediadas por la cultura escrita (*Cfr*. 1.2.2) –, en su configuración mediante las operaciones de identificación y calificación tal estatuto no es formulado y, por tanto, no forma parte de su valor en el contexto de la consigna en que se inscriben.

Asimismo, también es posible incluir dentro de este primer valor a aquellos SN cuya inespecificación –si bien no es absoluta como en la serie anterior– reside en su carácter de entidades exclusivamente escolares. Esto es, aunque se trate de objetos o productos de escritura, el rasgo sobresaliente de las entidades constituidas por este subgrupo de sintagmas en la enunciación de las consignas es el de encuadrarse y funcionar dentro de los límites de las actividades escolares y su inexistencia o escasa significatividad en otros espacios de la cultura escrita y, en ese sentido, es que tampoco implican un metalenguaje específico para la constitución del objeto: *el apunte, el material atrasado, el trabajo que les dejé, estas preguntas que tienen acá, la fotocopia, lo que copiaron, lo que hicieron*. En realidad, más que un metalenguaje asociado al universo de la escritura, se trata de un metalenguaje escolar, claramente reconocible por los interlocutores, que pareciera operar como "contraseña" para el desarrollo de las interacciones áulicas. Es por ello que, como se puede observar en los ejemplos mencionados, tales operaciones de identificación y calificación se suelen constituir a partir de SN con determinante definido y complementación adjetiva, o bien, a partir de construcciones con pronombre neutro y subordinadas relativas especificativas: es evidente que se trata de entidades que, dado el contexto de enunciación o escena englobante escolar, se configuran en términos de "lo conocido" e incluso "presupuesto" o "familiar" para los interlocutores.

Obsérvense los siguientes casos, a título de ejemplo, de cada una de las posibilidades expuestas como parte de la tendencia:

- *Reconoce <u>los elementos que componen la Nación</u>* [UA 40]

- *bueno / chicos / ahora seguimos con <u>el trabajo que les dejé la clase pasada</u>* [UA 45]

- *Realizar <u>los siguientes ejercicios</u> utilizando <u>figuras y silencios</u>: 2/4, ¾, 4/4* [UA 3]

Finalmente, aunque en una mínima proporción cuantitativa, también puede agruparse en el contexto de este primer valor, a aquellas consignas en las que los objetos o productos de escritura se manifiestan en términos de elipsis. Es decir, luego del verbo regente exhortativo para la acción vinculada al dominio de la escritura, no se inscribe ningún objeto que especifique o delimite tal operación, por lo que la inespecificación y ausencia de metalenguaje es total dentro de este grupo. Véanse, los siguientes ejemplos ilustrativos:

- *bueno / se ponen a copiar y después vemos* [UA 5]

- *arranquen // ¿alguien tiene alguna duda?* [UA 56]

Ahora bien, en el otro valor **(R.2)** o tendencia identificada tras el análisis, nos encontramos con las operaciones de identificación / calificación que, en oposición y diferencia relativa respecto del primer subgrupo, semiotizan y configuran los objetos o productos vinculados con la escritura en toda su especificidad: *documentos a los que adhiere la constitución, dos puntos, editorial, ecuación, argumento, fórmula, género, título, fuentes de información, vocabulario específico, artículo 14, conceptos, resumen del texto, ejemplos*. Es decir, se trata de sintagmas que, al encuadrar la operación demandada por la consigna en torno de un producto específico de escritura, no eluden su estatuto semiótico-discursivo, sino que, por lo contrario, reconocen tal condición. Es por ello que se puede afirmar que en este segundo valor las operaciones de identificación y calificación, al semiotizar objetos relativos a la cultura escrita, implican la emergencia de un metalenguaje significativo en el contexto de las consignas en que se inscriben.

Véanse los siguientes casos del corpus:

- *bueno / y ahora vamos <u>al último concepto</u> // ¿cuál era?* [UA 36]

- *Lee atentamente <u>el texto "Frondizi y el petróleo"</u>. Realiza <u>una breve explicación</u>* [UA 70]

- *ahora vamos a trabajar sobre <u>la constitución</u> // ¿tienen <u>una</u> acá? / ahora <u>la</u> vamos a ver* [UA 81]

- *bueno / ponemos <u>de título /</u>* [cita] *<u>mezcla de líquidos miscibles</u>* [UA 110]

Como se puede inferir de tales ejemplos y de la serie presentada *supra*, este valor no es del todo homogéneo sino que involucra distintos criterios en la delimitación de las entidades y, por tanto, diferentes alcances en cuanto al nivel de especificidad que presentan. Esto es, observamos unidades delimitadas desde un punto de vista genérico ("editorial", "ecuación", "documentos a los que adhiere la Constitución"), retórico ("ejemplos", "conceptos", "argumento"), textualista ("título", "fuentes de información", "resumen del texto") e incluso sistemático ("dos puntos", "palabras"). No obstante, si establecemos una comparación con la primera tendencia identificada en esta dimensión, es evidente que se presenta una distancia entre el modo de semiotizar los objetos del dominio de la escritura en cada caso y, por tanto, más allá de la heterogeneidad interna de cada uno, implican una oposición de valores.

Por último, resta señalar que en esta dimensión de la variable, al igual que sucedía en la relativa a las operaciones de acción y causación, también hallamos una serie de consignas que presentan "mixtura", aunque en la mayoría de los casos se trata de una mixtura con algún predominio cuantitativo, como el siguiente caso:

> - *luego de este trabajo* [R.1] */ van a hacer / a posteriori / una vez que tengan esta información* [R.2] */ van a hacer una red conceptual* [R.2] *con estos ejes* [R.2] *// cuando terminen con esta parte* [R.1] */ entonces / vamos a ver cómo se realiza una red conceptual* [R.2] (…) [UA 54]

Ahora bien, antes de continuar con la exposición de los resultados obtenidos en el análisis de la tercera y última dimensión de la variable, deviene pertinente realizar dos breves observaciones respecto de lo hasta aquí expuesto.

En primer lugar, interesa retomar determinado aspecto del planteo de Schneuwly (2008) en torno de la adquisición de la escritura –cuyos principios delimitamos en el capítulo 2 (*Cfr*. 2.2.3) –que deviene significativo a la luz de los primeros resultados del análisis de las consignas. En particular, nos referimos a la función metalingüística entendida como una de las principales funciones que el autor atribuye a las herramientas semióticas de mediación, específicamente a los denominados "discursos sobre la escritura" –dentro de los cuales, como dijimos, es posible inscribir a las consignas–. Schneuwly postula que el principal

valor que tiene este tipo de herramientas es el de brindar un vocabulario específico o metalenguaje capaz de objetivar la escritura y, en consecuencia, generar una toma de consciencia tanto en relación con el objeto como respecto del posicionamiento del propio sujeto en relación con el objeto.

Ahora bien, si consideramos los distintos valores obtenidos en las dimensiones analizadas y, fundamentalmente, en virtud de las tendencias polares establecidas, se hace evidente que lejos de tratarse de una característica consustancial de las consignas, la posibilidad de objetivación o toma de conciencia respecto de la escritura es un atributo que depende estrechamente del tipo de operaciones de semiotización que, en concreto, movilice cada consigna en particular. Esto es, como se puede deducir de nuestra exposición en las páginas precedentes, tanto las operaciones relativas al sujeto cognoscente (V1) como las relativas al objeto de conocimiento (V2) presentan, en las consignas analizadas, una doble tendencia: entre el polo de la especificidad, que implica un valor semiótico, epistémico y comunicativo de la escritura –capaz de instalar al sujeto como agente integrante de la cultura escrita, por un lado, y al objeto como producto y entidad significativa de la praxis escrituraria–, y el polo de la no especificidad, que implica una omisión o "desdibujamiento" del valor de la escritura –capaz de omitir los caracteres agentivos del sujeto y de anular los posibles objetivos asociados a la praxis escrituraria por fuera de los límites de las actividades estrictamente escolares–.

En consecuencia, lo que nuestros primeros resultados nos enseñan es que las herramientas semióticas de mediación no implican *a priori* ningún tipo de actividad metalingüística capaz de generar la objetivación necesaria para el desarrollo, sino que ello depende de las operaciones de semiotización –acción, causación, identificación y calificación– que particularmente se pongan en juego en tales herramientas que median las interacciones formativas. No obstante, cabe destacar, el planteo de Schneuwly deviene interesante puesto que reafirma la importancia que tiene el realizar este tipo de análisis si se pretende evaluar los mecanismos de intervención didáctica en un determinado espacio formativo.

En segundo lugar, y más en relación con las implicancias discursivas del fenómeno, resulta interesante pensar las operaciones analizadas en clave de lo que Bourdieu (1985) denomina las "operaciones socio discursivas de nominación" (*Cfr*. 3.2.3). Esto es, desde tal perspectiva, se manifiesta la relevancia de nuestro análisis en la medida en que nos advierte

acerca de la eficacia simbólica y performativa de todo discurso enmarcado en una relación de "autoridad" entre los interlocutores participantes en una determinada esfera de la praxis. Más específicamente, si se tiene en consideración el hecho de que las consignas examinadas son enunciados producidos en el campo de la discursividad escolar y, sobre todo, que son producto del sistema didáctico (*Cfr*. 2.3.2), deviene ineludible que se sostienen sobre un contrato asimétrico en cuanto a la autoridad de los agentes implicados: en tal contexto, el docente es el "portavoz autorizado" (Bourdieu,1985) para enunciar los saberes legitimados acerca de la escritura en tanto que objeto de enseñanza. En consecuencia, cabe considerar que las tendencias examinadas en las operaciones de semiotización relativas al sujeto y objeto en relación con la escritura en las consignas revisten importancia a los fines de considerar la manera en que, mediante su enunciación, se estructura la percepción de los agentes implicados en la interlocución. Dicho de otro modo, lejos de tratarse de operaciones "aleatorias" y poco significativas respecto de la manera en que el dominio de la escritura es concebido en el espacio escolar, si interpretamos las operaciones estudiadas desde esta perspectiva teórica, es preciso afirmar que se trata de operaciones capaces de instituir performativamente un modo de pensar y actuar en relación con la escritura en la escuela y, como toda representación performativa, "provocan la figuración del todo por la parte" (Pérez y Rogieri, 2012: 19).

Pues bien, examinadas las dimensiones relativas al sujeto cognoscente y al objeto de conocimiento, resta que nos centremos ahora en la **tercera y última dimensión** que compone nuestra variable, que corresponde a las operaciones orientadas al andamiaje docente **(V3)**. En concreto, a los fines de complejizar nuestra percepción de las representaciones sobre la escritura en las consignas –bajo la asunción de que las consignas, como dijimos (*Cfr*. Cap. 2), son objetos simultáneamente discursivos y didácticos– nos centramos en el análisis de la manera en que el docente presenta, mediante su enunciación, las actividades y entidades relativas al dominio de la escritura, con el foco puesto en la ausencia o presencia –marcada o no marcada– de reformulación en la gestión enunciativa. La hipótesis que sostuvo el análisis de esta dimensión (hipótesis subsidiaria nro. 4) es que, dado que toda reformulación es una actividad metadiscursiva y detenta un dialogismo relativamente explícito, cuando la consigna se encadena en una instancia de

autorreformulación marcada, la nocion sobre escritura que propone se acerca a la escritura como praxis productora de sentido y se aleja de la representación de la escritura en términos de código de transcripción (*Cfr*. 3.3).

Así, bajo esta orientación, también hemos podido clasificar y agrupar las tendencias presentes en el corpus en términos de dos valores o polos: las consignas que, en virtud de su gestión enunciativa, presentan la escritura como código preexistente o dado de antemano **(R.i)** y las que, por lo contrario, la presentan como instancia imperfecta (en el sentido de "no acabada"), negociable, discutible y "por construirse" en el espacio sociodiscursivo de las mediaciones formativas **(R.ii)**.

En la primera tendencia o valor **(R.i)** tenemos dos grandes grupos. Por un lado, aquellas consignas que no manifiestan ningún tipo de reformulación sino que enuncian las operaciones a realizar y las entidades del dominio de la escritura con las que los estudiantes deben vincularse como si consistieran en instancias presupuestas relativamente fijas y, por tanto, ya reconocidas por los interlocutores. Es decir, en concreto, se trata de aquellas consignas que, si las leemos en el contexto en que se formulan dentro de la secuencia de la clase (*Cfr*. Anexo I), se presentan de manera relativamente aislada y sin entrar en relaciones dialógicas[184] con otras consignas, por lo que parecieran dar por sentado todas las operaciones de nominación (Bourdieu, 1985) que instituyen. Véanse los siguientes ejemplos:

> - *ahora / después hacen el gráfico / que como son montañas van de color marrón // después / abajo / llanura / vamos a escribir abajo* [cita] *dos puntos* [UA 79]
>
> - *Explica los tipos de democracia directa* [UA 91]

Por otra parte y en una zona muy cercana, dentro de este mismo valor o polo también tenemos otro grupo de consignas que, si bien implican algún tipo de reformulación –puesto que se vinculan con otras consignas tanto anteriores como posteriores dentro de la

[184] Esta afirmación puede resultar contradictoria dado que partimos de una consideración dialógica del lenguaje. No obstante, la contradicción no es tal en la medida en que, a partir del presupuesto de dialogismo generalizado, sostenemos que hay enunciados que muestran o explicitan enunciativamente tal dialogismo y otros que no lo hacen (y ello implica, en cada caso, una distinta representación respecto del lenguaje). *Cfr*. concepto de "heterogeneidad mostrada/no mostrada" de Authier-Revuz presentado en 3.3.

secuencia de la clase en que se suscitan–, lo hacen de manera implícita o no marcada. Como fundamentamos en el capítulo 3 (*Cfr*. 3.3), los indicadores de reformulación son variados y heterogéneos, y su puesta en combinación nos permite identificar claramente los enunciados reformulativos.[185] Es por ello que, a los fines de tener un criterio claro para establecer una clasificación de las consignas conforme esta dimensión de la variable –y en función de la dialéctica teoría-datos–, establecimos como parámetro para distinguir entre una consigna reformulativa marcada y una no marcada, la presencia de por lo menos dos indicadores. Así, las consignas reformulativas no marcadas que se incluyen dentro del primer valor o tendencia, son aquellas que no exhiben ningún indicador, como en el primer caso que presentamos a continuación, o que presentan solo uno, como el segundo caso:

- *listo / a trabajar // ya tienen el material así que pueden ponerse a trabajar* [UA 43]

- *chicos / el trabajo hoy hay que terminarlo* [UA 96]

Así, mientras que en el primer ejemplo no se presenta ningún indicador –pero, no obstante, lo reconocemos como reformulativo en tanto que remite a una serie de consignas escritas presentadas con antelación inmediata en la clase (*Cfr*. Anexo I)–, en el segundo tenemos como único indicador la presencia de una modalidad no asertiva explícita anclada en el vocativo inicial. Como se puede inferir, ese único indicador no basta para que las entidades y operaciones relativas a la escritura semiotizadas en la consigna sean percibidas en clave reformulativa, es decir, como instancias no cerradas y pasibles de ser construidas y negociadas en la interacción formativa. Es por ello que consideramos que tanto las consignas no reformulativas como las reformulativas no marcadas (con ninguno o solo un indicador) son parte de una misma tendencia, esto es, aquella que implica un andamiaje docente que, lejos de presentar la escritura en términos problemáticos o problematizables, la configura como dominio homogéneo, objetivo y perfecto (en el sentido de "acabado"), simple y preexistente.

[185] Para facilitar la lectura de esta sección del capítulo, reiteramos los indicadores de reformulación presentados en el Capítulo 3: Inscripción / No inscripción de marcadores metadiscursivos - Mención / No mención del enunciado-fuente de la reformulación - Inscripción / No inscripción de la situación de enunciación del enunciado fuente de la reformulación - Inscripción / No inscripción explícita del sujeto de la enunciación - Tipo de modalidad enunciativa: Efecto de objetividad –modalidad asertiva– / Efecto de subjetividad –modalidad no asertiva.

Frente a este valor, hallamos el polo que sustenta la tendencia opuesta, es decir, el que comprende aquellas consignas cuya matriz enunciativa involucra otro tipo de andamiaje docente relativo a la escritura. Nos referimos a las consignas con reformulación marcada **(R.ii)**, es decir, a aquellas que presentan dos o más indicadores de reformulación. Véanse los siguientes ejemplos:

> - *a ver / yo les mostré en el ejemplo // tiene que haber un hilo conductor // cada pregunta tiene que estar relacionada con la otra* [UA 25]
>
> - *bueno / entonces / abran la constitución, vamos a ver si esto que pusimos en el pizarrón es verdad // miren el artículo uno / ¿qué dice?* [UA 83]

Así, en los dos ejemplos se presentan marcadores metadiscursivos de tipo oral ("bueno", "a ver", "entonces") y ello aparece combinado con otros indicadores: la inscripción de la situación de enunciación del enunciado-fuente de la reformulación a partir del pretérito perfecto ("mostré") junto con la inscripción explícita del sujeto de la enunciación ("yo") en el primer ejemplo, y la mención explícita del texto fuente de la reformulación ("esto que pusimos en el pizarrón") junto con las marcas de modalidad no asertiva (en el imperativo y la construcción interrogativa) en el segundo. De esta manera, el efecto discursivo que se genera a partir de esta conjunción de indicadores es relativamente distinto si lo comparamos con el de las consignas identificadas en el primer valor: las operaciones y entidades de escritura presentadas en las consignas aparecen, justamente, en virtud del andamiaje reformulativo marcado, como instancias "que se están construyendo" o al menos como instancias no clausuradas y abiertas a la negociación en torno de sus sentidos o valores posibles dentro del espacio de las interacciones formativas.

Ahora bien, interesa subrayar que los resultados obtenidos en el análisis de esta dimensión devienen fundamentales en la composición de nuestra variable absoluta y, por tanto, en la organización de las distintas matrices de consignas: es el tipo de enunciación de la consigna lo que, en definitiva, nos permite dirimir si la concepción respecto de la escritura movilizada –tanto en relación con el sujeto como el objeto– se erige o no como un "andamiaje" en sentido estricto. Es decir, en el marco de la Psicología Cultural de Bruner

(1986, 1990, 1997) desde la que este concepto es acuñado, los andamiajes consisten en determinados mecanismos de intervención formativa (ya sea en contextos de instrucción formal como el nuestro, o en contextos menos rígidos o familiares) capaces de habilitar la "zona de desarrollo próximo" en términos vygotskianos. Dicho de otro modo, un mecanismo de intervención formativa se erige como andamiaje si funciona como "préstamo de conciencia" (Bruner, 2004 [1986]: 83) para el estudiante al que se dirige, en el sentido de que le permite reflexionar o actuar sobre algún dominio –que en nuestro caso corresponde al macro dominio de la escritura– más allá de su nivel de desarrollo o conocimientos "actuales".

Asimismo, cabe precisar que Bruner destaca la estrecha relación existente entre este concepto de andamiaje y los "formatos" que componen el "Sistema de Apoyo para la adquisición del Lenguaje" (Bruner, Op. Cit.). Los formatos consisten en rituales primarios de interacción –relativamente fijos y repetitivos– entre un niño y un adulto (generalmente padre/madre) en los que el adulto le dirige preguntas al niño respecto de los objetos y acontecimientos de su entorno inmediato (o respecto de algún material de lectura/escritura) y responde a manera de "modelo" o "préstamo de conciencia" lo que el niño aún no puede responder por sí solo (pero para lo que, mediante este sistema de apoyo, paulatinamente estará preparado). Según esta teoría, entonces, es posible partir de este modelo de adquisición del lenguaje y establecer una analogía para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje: los formatos de interacción funcionan como los andamiajes que el docente puede establecer para el progresivo desarrollo de determinadas capacidades o conocimientos en sus estudiantes y, en particular, para el desarrollo de la metacognición.

Así, retomamos sucintamente este planteo en la medida en que nos permite reexaminar y dotar de significatividad didáctica a los resultados presentados *supra* respecto de la tercera dimensión de nuestra variable. Esto es, en virtud de las observaciones teóricas de Bruner, cabe considerar a las distintas tendencias respecto de la gestión enunciativa-reformulativa de los docentes en las consignas en clave de distintos formatos para el desarrollo de las capacidades escriturarias en los estudiantes a quienes se dirigen: mientras que las consignas que responden a la primera tendencia (R.i) se constituirían como "formatos truncos" en tanto no habilitan problematización alguna respecto de los objetos y operaciones a los que aluden, las que responden a la segunda (R.ii) –aquellas cuya matriz enunciativa implica una

reformulación marcada– podrían considerarse como formatos que operan como andamiajes propiamente dichos dado que presentan el dominio de la escritura en términos relativamente más abiertos, es decir, como instancia por ser construida o al menos negociable en la interacción.

En virtud de lo hasta aquí expuesto, es posible realizar un principio de integración en relación con las observaciones realizadas respecto de las operaciones de acción / causación (V1), las de identificación / calificación (V2) y las de enunciación / reformulación (V3). Esto es, como hemos ido planteando, el análisis de las tres dimensiones de la variable manifiesta en cada una de ellas una doble tendencia que implica, en términos generales –más allá de las especificidades respectivas de cada dimensión–, por un lado, un valor de la escritura asociado a la posibilidad de objetivación, toma de conciencia agentiva y desarrollo de cierta conciencia metalingüística por parte de los interlocutores, que se opondría, por otro lado, a un valor asociado a la lógica de la escritura como código fijo preexistente –con escasa significatividad más allá de la praxis escolar– que anula o restringe las posibilidades agentivas y metadiscursivas de los interlocutores involucrados. De esta manera se evidencia cómo mediante este tipo de análisis es posible relacionar algunos de los ejes conceptuales centrales expuestos en los capítulos precedentes: representaciones sociales sobre el dominio de la escritura, andamiaje y zona de desarrollo próximo, y consignas como herramientas semióticas de mediación.

Por último, antes de proceder a la explicitación y ejemplificación de las matrices de consignas propiamente dichas, interesa destacar que las observaciones realizadas relativas a los primeros resultados del análisis cualitativo en cuanto a sus implicancias didácticas, pueden correlacionarse estrechamente con implicaciones eminentemente discursivas. En concreto, quisiéramos subrayar que la manera en que las consignas (conforme los valores que asumen en cada dimensión de la variable absoluta) habilitan distintos tipos de andamiaje para el desarrollo de la escritura, está estrechamente asociada con una determinada manera de representar, instituir y evaluar discursivamente el dominio de la escritura.

Es decir, el andamiaje movilizado en y por las consignas es producto del modo en que las consignas, en tanto que enunciados regulados institucionalmente, ordenan un proceso de

semiotización y enunciación en relación con el objeto de enseñanza, y en este proceso de semiotización y enunciación tal objeto no solo adquiere una determinada forma sino también –y de manera consustancial– una determinada valoración. Dicho de otro modo y más particularmente, si, como vimos, las consignas son enunciados y "no se puede construir un enunciado sin valoración [puesto que] cada enunciado es, sobre todo, una orientación axiológica" (Voloshinov, 2009 [1929]: 168), es preciso considerar que cada consigna implica necesariamente una orientación valorativa y evaluativa en relación con el dominio de la escritura y ello puede concebirse en términos de su parte "sobreentedida"[186].
En definitiva, lo que interesa señalar es que las dos tendencias expuestas como resultado del análisis de cada una de las dimensiones de la variable, a la vez que implican distintos tipos de andamiaje, involucran e instituyen distintos modos de dar existencia y evaluar la escritura en el contexto de las mediaciones formativas escolares –en particular, en el género 'consigna'–, y ello supone, posiblemente, distintos modos de actuar y de vincularse con el objeto en tal contexto:

> los discursos no son únicamente (o lo son solo excepcionalmente) signos destinados a ser comprendidos, descifrados: son también signos de riqueza destinados a ser valorados, apreciados, y signos de autoridad, destinados a ser creídos y obedecidos (Bourdieu, 2001 [1985]: 40).

Volveremos sobre este último punto en la segunda parte del capítulo (5.3).

Pues bien, a continuación, entonces, procederemos a explicitar y ejemplificar las **matrices de consignas** resultantes de todos los cruces (potenciales y reales) de los valores obtenidos en las dimensiones examinadas de nuestra variable absoluta. Si bien en el capítulo precedente (*Cfr*. 4.4.1) indicamos sucintamente cuáles eran las matrices a los fines de dar cuenta de nuestro proceder metodológico, en lo que sigue nos interesa volver sobre tales

[186] Desde las formulaciones teóricas de Voloshinov (1926, 1929) que asumimos en la Tesis, los aspectos valorativos y expresivos del enunciado constituyen la parte sobreentendida del enunciado: una base común de juicios de valor que, en cuanto tales, no necesitan ser verbalizados por los interlocutores para ser captados. Sin embargo, ello no implica en modo alguno que el sobreentendido constituya un aspecto "secundario" o facultativo, sino todo lo contrario: los sobreentendidos están en la base de la construcción de todo enunciado y determinan la totalidad de su organización formal puesto que un enunciado se define en este marco como "un todo significativo [que] comprende dos partes: 1) la parte realizada o actualizada en palabras, y 2) la parte sobreentendida. Sobre esta base es posible asemejarlo al entimema". (Voloshinov, 1999 [1926]: 177).

matrices pero ya en carácter de resultados del análisis cualitativo llevado a cabo. En consecuencia, no solo nos centraremos en su cuidadosa ejemplificación a partir de datos empíricos extraídos del corpus, sino que también llevaremos a cabo una descripción más pormenorizada y relacional de cada una de ellas. Posteriormente, y a modo de cierre de la presente sección, formularemos una serie de implicaciones teóricas a modo de introducir la discusión respecto de los resultados expuestos.

En primer lugar, se encuentra la **Matriz de consigna 1**, resultante de la conjunción de los siguientes valores: **V1 > I; V2 > 1; V3 > i**. Como se puede inferir preliminarmente en virtud de los valores que involucra, esta matriz puede ser considerada en términos del "grado cero" o "grado mínimo" de andamiaje metacognitivo y de especificación en la constitución del dominio de la escritura por parte de las consignas. Léanse los siguientes ejemplos a continuación:

> - *bueno ahora les voy a tomar un trabajito práctico más para ir cerrando ya el trimestre con lo que vimos* [UA 1]
>
> - *1) ¿gracias a qué pudo Frondizi acceder a la presidencia de la Nación?* [UA 67]
>
> - *bueno / chicos / ¿ustedes terminaron las preguntas del lunes pasado?* (…) // *ahora vamos a traer el libro que les va a servir / y las terminamos / ¿sí?* [UA 85]

En los tres casos se puede observar que se trata de consignas en las que, ya sea de modo relativamente implícito –como en la primera y tercera– o por deliberada omisión –como en la segunda–, la praxis escrituraria no se constituye como espacio específico de simbolización comunicativa ni epistémica: en las tres consignas se plantean actividades vinculadas con la lectura y la escritura como parte de la resolución de la consigna pero ello pareciera operar como "presupuesto" y, al mismo tiempo, se pone de manifiesto que el objetivo de su resolución no trasciende los límites del cumplimiento de las actividades y rutinas escolares. Obsérvese que en el primer y tercer caso, las operaciones de acción remiten a fases de una secuencia instruccional implícita, y la categoría de síntesis (operación de causación) que indica finalidad ("para") reenvía tales operaciones al espacio de las actividades formativas en sí mismas. Por su parte, en el segundo ejemplo, al carecer

de verbo regente y de operaciones de causación, se enfatiza la lógica del presupuesto que opera en las otras consignas presentadas.[187]

Es decir, como hemos podido observar, los estudiantes interlocutores de este tipo de consignas no suelen tener dificultades para darse cuenta –posiblemente, en virtud del alcance del presupuesto dado por la repetición de este tipo de formulaciones– de que la resolución de tales consignas involucra necesariamente leer y/o escribir. No obstante, es preciso destacar que, a partir de su análisis, se pone de manifiesto que tales actividades no se delimitan en cuanto tales en la formulación de la consigna, ni siquiera como mínima diferenciación (y puesta en relación) entre lo que implica leer y escribir como prácticas específicas. Si a ello le añadimos que los productos, objetos o entidades de escritura que restringen o delimitan las actividades semiotizadas por las consignas son objetos propios del universo de tareas para ser evaluadas en el contexto de la clase ("trabajito práctico" / "las preguntas del lunes pasado" / "el libro que les va a servir [para las preguntas]"), o bien, no manifiestan inscripción alguna en la formulación (como en el segundo ejemplo citado), es evidente que el resultado obtenido es la anulación del dominio de la escritura como praxis significativa por fuera del cumplimiento de la propia consigna.

Asimismo, el hecho de que las consignas de esta matriz se formulan como consignas relativamente aisladas y no presentan relación reformulativa alguna (o presentan una reformulación no marcada), enfatiza la representación de la escritura como parte exclusiva del cumplimiento de las rutinas escolares, claramente reconocidas por los interlocutores –aquí circunscritos a su rol de estudiantes– y que, en cuanto tales, no necesitan andamiaje docente propiamente dicho: se instala, así, una idea de escritura como instancia preestablecida y dada de antemano para la organización de las actividades formativas escolares. En este sentido es que puede afirmarse que las consignas de esta primera matriz sostienen la lógica del "reglamento" antes que la de la "instrucción" didáctica propiamente dicha (Silvestri, 1995. *Cfr*. 2.3.3). Volveremos más adelante, al finalizar la exposición de las matrices, sobre esta distinción y sus implicaciones.

[187] Si bien, como se puede inferir y cotejar en el Anexo II, mientras que la primera y tercera consigna son orales y la segunda es escrita, en esta primera parte del capítulo no entraremos en la problematización de las implicancias que ello tiene en la constitución de las matrices dado que ello es materia específica de la segunda parte (*Cfr*. 5.3.).

En segundo lugar, hallamos dentro del corpus lo que denominamos **Matriz de consigna 2**, resultante de la conjunción de los siguientes valores: **V1 > I; V2 > 2; V3 > i**. Se trata de una configuración de consignas que, en principio, pareciera estar en proximidad con la anteriormente expuesta. No obstante, esta matriz tiene la particularidad de que introduce en su formulación una especificación en torno de las entidades del dominio de la escritura, lo que –como veremos– implica consecuencias en relación con la representación semiotizada y movilizada. Veamos los siguientes ejemplos:

> - *seguimos / a ver /* [se dirige a un estudiante] *vos / lee el artículo cuarenta* [UA 89]

> - *Fichaje bibliográfico [título] Autor: / Título; / Capítulos (si tiene) y nombre de cada uno: / Editorial / edición / género (literario, pedagógico, historia):/ Ejes principales de la biografía del autor (si tuviera):/ Resumen del texto: ¿de qué se trata? - ¿cuál es el objetivo ¿para qué sirve? - ¿a quién está dirigido? - ¿qué tipo de escritura utiliza? - ¿hay imágenes? ¿de qué tipo? (dibujos, fotos, otros) - ¿utiliza colores en la edición?* [UA 52]

De manera más acotada y singularizada en el primer ejemplo, y más extendida y supraespecificada en el segundo, se observa el planteamiento de distintas unidades producto de la cultura escrita como parte de la delimitación del ámbito de injerencia de las consignas. Si bien ello supone un tipo de delimitación inexistente en la Matriz 1 y, por consiguiente, no podemos decir que estamos ante el mismo tipo de formato en cuanto al andamiaje movilizado –ya no estamos en el "grado cero" de especificación y en el puro "presupuesto" escolar–, se advierte que este tipo de especificación metalingüística deviene insuficiente para constituirse como verdadera exhortación para la constitución agentiva-escrituraria de los estudiantes-interlocutores.

Es decir, como se puede observar, tales objetos de escritura se inscriben en un contexto de consignas cuyas actividades se presentan en términos cuasi "tautológicos" por su alto grado de inespecificación, tanto en relación con la operación de acción como en cuanto a su causación (leer es / para / por "leer", en el primer ejemplo), o en consignas en las que directamente no se explicita ningún tipo de operación a llevar a cabo por parte de los estudiantes (como en el segundo ejemplo, carente de operaciones de acción y causación). De este modo, sumada la ausencia de actividad reformulativa explícita en la enunciación de las consignas, lo que se genera es una configuración de tales productos o entidades de

escritura en términos de objetos "externos", "ajenos" y "prefabricados": tanto en relación con los sujetos que deben vincularse con ellos a partir de una operación indeterminada –los estudiantes–, como en relación con las mismas mediaciones formativas en que se inscriben. Dicho de otro modo, lo que esta matriz semiotiza es una representación de la escritura como compendio de objetos semióticos comunicativos que preceden y exceden a las actividades formativas escolares y, por consiguiente, por un lado, no se plantea un valor epistémico respecto del dominio de la escritura y, por otro –en estrecha consonancia–, no se exhorta al estudiante en su calidad de sujeto integrante –o "pasible de devenir integrante"– de la cultura escrita productora de tales objetos. Como puede inferirse, pese a que se trata de matrices que comparten dos de los tres valores constituyentes, las representaciones acerca de la escritura movilizadas por la matriz 1 y la 2 presentan ciertas diferencias relevantes.

Por su parte, la **Matriz de consigna 3** es la resultante de la conjunción de los siguientes valores: **V1 > I; V2 > 1; V3 > ii**. Lo que caracteriza este tipo de consignas, a diferencia de las anteriormente expuestas, es el presentar reformulaciones explícitas –dadas por la inscripción de dos o más indicadores de reformulación– y, por tanto, su enunciación configura un andamiaje más "negociador" en sentido de que las operaciones y entidades de escritura que semiotiza son presentadas como resultado del propio andamiaje formativo o consigna, y no como instancias presupuestas (como en la Matriz 1), ni tampoco como instancias ajenas o externas (como en la Matriz 2).

Ahora bien, más allá de que el formato de andamiaje se manifiesta distinto en comparación con las matrices anteriores, si se observan las operaciones relativas al sujeto cognoscente y al objeto de conocimiento, se advertirá que, en realidad, el resultado en cuanto a las representaciones sobre la escritura movilizadas no se aleja demasiado de las de la Matriz 1. Véanse los siguientes ejemplos:

> *- bueno eso es lo que voy a escribir ahora y después lo tienen que ver en el trabajito práctico // es muy fácil / justamente tienen que /como siempre les digo / que atender a las consignas // son unos ejercicios y tienen que poner lo que se les pide / figuras y silencios con el mismo valor // solo que son ausencia de sonido // ustedes dirán ¿y por qué, para qué? porque en la música muchas veces los silencios realzan el clima, una espera // bueno, ahora sí* [luego copia consigna en pizarrón] [UA 2]

- bueno / chicos / seguimos escribiendo unas cositas más en la carpeta // abajo del último esquema / anotemos / entonces lo siguiente [dictado] [UA 114]

Si bien se manifiesta un andamiaje menos cerrado y más permeable a la consideración de las entidades y procedimientos como instancias negociables o con más de un sentido posible –dado por los marcadores metadiscursivos que remiten a una vuelta sobre el propio decir en relación con lo expuesto en consignas anteriores y por la modalidad no asertiva–, ello se limita a entidades y procedimientos no específicos en relación con el dominio de la escritura. Ya sea por remisión a entidades escolares ("ejercicios", "consignas", "unas cositas más en la carpeta") o a conceptos disciplinares no presentados en términos semióticos ("figuras y silencios"), como por la inscripción de operaciones cuya vaguedad resulta evidente ("poner", "escribir", "anotar"), el trabajo de andamiaje docente no tiene como horizonte regular la adquisición de un metalenguaje o el desarrollo de una conciencia agentiva escrituraria sino que, más bien, se encarga de regular y pautar estrictamente las actividades y rutinas formativas escolares y, por tanto, el desarrollo de las capacidades de los estudiantes en tanto que estudiantes (es decir, se les da las pautas de "un saber hacer" a los fines de poder "moverse en el aula"). En efecto, lo que diferencia esta Matriz de la 1 es, justamente, el hecho de que aquí el universo de objetos y procedimientos escolares no opera como presupuesto sino que es materia de un andamiaje específico. No obstante, ambas comparten el no semiotizar el dominio de la escritura en términos de praxis simbólica comunicativa y epistémica específica.

Por otra parte, se presenta la **Matriz de consigna 4,** correspondiente a la conjunción de los siguientes valores: **V1 > I; V2 > 2; V3 > ii**. Como se puede deducir por la conjunción de los valores implicados, estamos ante una matriz que involucra un mayor grado de complejidad en relación con las anteriormente expuestas, dado que dos de sus tres valores están asociados con el polo correspondiente al metalenguaje y la toma de conciencia escrituraria. Esto es, se trata de un tipo de consignas que manifiestan un mayor grado de "compromiso" en relación con la constitución del dominio de la escritura puesto que no solo que movilizan un andamiaje negociador dado por la enunciación reformulativa marcada sino que además tal andamiaje tiene como foco la constitución de objetos de escritura con especificidad semiótico-discursiva.

Por consiguiente –si se las compara sobre todo con las correspondientes a la Matriz 2–, las consignas de esta matriz abren la posibilidad de constituir las entidades de escritura en términos de productos complejos cuyos valores y sentidos no son ajenos o externos a las interacciones formativas. Léanse los siguientes ejemplos:

> - *chicos / los ejemplos / vamos // a ver si podemos seguir con el tema de los tipos de investigación* [UA 23]

> - *así que bueno / cada uno tiene un libro / y no importa cuán grande sea // no es una cuestión de tamaño // la información se releva en términos generales / como hicimos en el trabajo en biblioteca / la última vez que estuvimos en biblioteca // ya hicieron un trabajo así o parte de él cuando estuvieron en biblioteca // la otra parte / estas preguntas que tienen aquí* [señala pizarrón] */ el resumen del texto / casi siempre van a encontrar al inicio del libro / como hicimos la vez que estuvimos en biblioteca / alguna nota del autor hacia los posibles lectores de ese libro //* […] *a ver / pásenme un libro un segundo* [un alumno le da el suyo] *// fíjense este texto / sin saber de qué se trata / ¿a quién posiblemente va dirigido?* [UA 55]

De manera más limitada en el primer ejemplo y más proyectada en el segundo[188], se puede ver de qué modo las operaciones de nominación / calificación que semiotizan las unidades relativas al objeto ("ejemplos", "el tema de los tipos de investigación", "la información", "el resumen del texto", "inicio del libro", "nota del autor", "este texto") delimitan y encuadran las actividades propuestas por las consignas en toda su especificidad y, lo que es más relevante a los fines de destacar la particularidad de esta matriz en virtud de su oposición con la 2, tal especificidad no se manifiesta en términos de producto monolítico y enteramente preestablecido o preexistente a la mediación de la consigna: hay marcadores metadiscursivos, hay referencia a un discurso y situación de enunciación previos –sobre los que se vuelve de manera reformulativa– y su enunciación presenta una modalidad claramente no asertiva.

Ahora bien, si observamos las operaciones de acción allí presentes ("seguir", "hacer, "encontrar", "fijarse"), es necesario considerar como parte de las representaciones en torno de la escritura movilizadas por este tipo de matriz el hecho de que no implican una

[188] Cabe mencionar que segundo de los ejemplos citados corresponde a un caso de Matriz mixta 4 con predominio cuantitativo. Es decir, si bien la mayoría de los valores de los indicadores corresponden a los de la Matriz 4, también encontraremos algunos correspondientes a otra matriz.

configuración del estudiante-alocutario en tanto que parte integrante del proceso de constitución de las entidades de escritura: se trata de operaciones no marcadas en relación con el dominio de la escritura al que implícitamente aluden, o directamente operaciones vinculadas a la secuencia de actividades necesarias para la organización de las rutinas escolares. Es decir, pareciera que la instancia de problematización y discusión posible, dada por el formato reformulativo marcado del andamiaje, se limita a la naturaleza de los objetos y productos de escritura (es decir, se enseña a "pensar" en torno de los productos de escritura en cuanto tales) pero ello no implica una exhortación para el involucramiento activo por parte de los interlocutores.

En consecuencia, se instala, mediante la organización discursiva de esta matriz, la representación de que "existen" objetos específicos y complejos como parte de la cultura escrita que es menester conocer por parte de los estudiantes-alocutarios pero, al mismo tiempo, éstos son excluidos en relación con el proceso de constitución de tales objetos.

Por lo contrario, en una marcada oposición, es posible ubicar a la **Matriz de consigna 5**, en la medida en que es resultante de la conjunción de los siguientes valores: **V1 > II; V2 > 1; V3 > i**. Compárese, a título de ejemplo, los siguientes casos con los anteriormente citados:

> - *Completa el siguiente cuadro sobre los tipos climáticos de América* [UA 106]
>
> - *bueno / ahora vamos a analizar qué ocurre con la velocidad // se los dicto y después lo analizamos* [dictado] [UA 113]
>
> - *2. Relacione uniendo con flechas las organelas con sus respectivas funciones* [UA 118]

Como puede observarse en estas consignas –de las cuales la primera y la última son homogéneas y la segunda es mixta con predominio cuantitativo–[189], a diferencia de las de la matriz anterior, se trata de consignas en las que se movilizan exhortaciones para la realización de procedimientos o actividades específicas y claramente delimitadas en relación con la praxis escrituraria ("completar", "analizar", "relacionar"). Es decir, aquí sí se incluye a los estudiantes alocutarios como parte del proceso de constitución de los

[189] Resulta interesante destacar que la totalidad de las consignas presentes en nuestro corpus correspondientes a la Matriz 5 y a la 6 en estado "puro" u homogéneo son consignas de modalidad escrita. Volveremos sobre esta observación en la segunda parte del presente capítulo (*Cfr.* 5.3) en la que nos detendremos en la modalidad de la consigna como variable de cruce.

objetos de la cultura escrita y, en ese sentido, suponen un mayor grado de complejidad en comparación con todas las matrices hasta aquí expuestas.

Ahora bien, pese a que se manifiesta una exhortación para la praxis que habilita una representación de alocutarios integrantes –o, mejor dicho, pasibles de devenir integrantes– de la cultura escrita, en virtud de los otros valores inscritos en este tipo de consignas es posible inferir que se trata de consignas que en cierta forma dejan "inermes" a los estudiantes a quienes se dirigen. Es decir, si bien se los exhorta para movilizar una praxis especifica relativa a la escritura, al semiotizar de modo infraespecificado las entidades o productos de tal praxis (o directamente elidir mediante la mención no mediada de categorías disciplinares), sumada la ausencia de un andamiaje explicativo-reformulativo, cabe pensar que es sumamente difícil que los estudiantes logren advertir en qué consisten específicamente las operaciones para las que se los exhorta y que deberían llevar a cabo.

En efecto, son esta matriz y la que revisaremos a continuación las que mayores dificultades de comprensión suscitan en los estudiantes y las que, en consecuencia, suelen ser utilizadas como modelos –aunque, obviamente, no planteados en clave de "matrices" como hacemos en la Tesis– en los estudios sobre consignas centrados en los problemas de comprensión (*Cfr*. 2.3.2).

Asimismo, esta conjunción de valores no solo implica una dificultad para su resolución por parte de los estudiantes sino también una idea de que los productos de las actividades asociadas a la escritura consisten en modelos u objetos preestablecidos (ya sean escolares o disciplinares) a los que se debe indefectiblemente "llegar" –aunque no se explicite bien cómo–. De esta forma, la representación movilizada por la organización discursiva de la matriz es la de la lectura y escritura como actividades comunicativas-epistémicas específicas destinadas a la constitución de entidades escolares o disciplinares preexistentes a la interacción en el espacio sociodiscursivo de las consignas

La **Matriz de consigna 6**, correspondiente a los valores **V1 > II; V2 > 2; V3 > i**, si bien presenta un mayor grado de especificidad en relación con la configuración del dominio de la escritura, se halla en una zona próxima a la matriz anterior. Esto es, en esta matriz también tenemos una exhortación para la realización de prácticas específicas de lectura y escritura asociada con la ausencia de enunciación reformulativa capaz de andamiar la realización de tales prácticas. No obstante, la particularidad de esta matriz reside en que sí

semiotiza los productos u objetos de escritura con los que los estudiantes deben vincularse en su calidad de objetos de escritura, de modo tal que se plantea una cierta delimitación y especificación de la acción y, en tal sentido, supone un avance en relación con la matriz anterior. Véanse los siguientes casos extraídos del corpus:

> - *Complete el siguiente esquema con los distintos elementos constitutivos de la célula* [UA 117]
>
> - *A partir de los siguientes ejemplos piensen y especifiquen posibles recortes de problema y de temas de investigación* [UA 18]

Como puede observarse, en este tipo de consignas no solo se presentan las actividades a ser realizadas en su calidad de operaciones epistémico-comunicativas (“completar”, “pensar”, “especificar”) sino que además se inscriben los productos y objetos –a modo de “delimitación” de tales operaciones– de manera mucho más específica y sin negar su estatuto semiótico discursivo (“esquema”, “ejemplos”, “posibles recortes de problema y temas de investigación”). Sin embargo, los posibles problemas de interpretación o resolución de consignas que advertíamos en relación con la matriz anterior, no dejan de visibilizarse dado que estas consignas tampoco manifiestan una enunciación reformulativa capaz de andamiar la praxis para la cual se exhorta a los estudiantes.

Asimismo, resulta importante destacar que en este grupo de consignas –y en modo semejante en las de la Matriz 5–, al no presentar un formato de andamiaje metadiscursivo, el grado de especificidad con el que se semiotiza las operaciones y/o entidades relativas al dominio de la escritura es en buena medida moderado o puesto en entredicho: si la enunciación de la consigna presenta las actividades y objetos de escritura sin ningún tipo de dialogismo de tipo metadiscursivo, la representación movilizada en torno de la escritura –más allá del grado de especificidad con que se aluda al sujeto cognoscente y objeto de conocimiento– se acerca a la lógica de la escritura como código unívoco en desmedro de su representación como praxis simbólico-cultural potencialmente abierta para la producción de múltiples sentidos. Esto es, si bien la dimensión relativa al andamiaje (V3) es solo una entre las tres que consideramos en el análisis, como dijimos, es una dimensión decisiva al momento de concluir la evaluación de las consignas y clasificar las matrices, en la medida en que asumimos que el modo de andamiaje implica siempre un “modo de decir”, y los

"modos de decir", desde nuestra perspectiva teórica, lejos están de ser un mero "ornamento". Antes bien, de lo que se trata es de postular que el andamiaje involucra un modo de decir y el modo de decir implica un modo de representar y dar existencia a la "realidad" representada en un determinado ámbito sociodiscursivo:

> La manera en que uno *habla* llega a ser con el tiempo la manera en que uno *representa* aquello de lo que habla (…). El lenguaje no solo transmite, el lenguaje crea o constituye el conocimiento o la *realidad* (Bruner, 2004 [1986]: 136-7)

Dicho de otro modo y más específicamente, un andamiaje no metadiscursivo involucra un modo de decir asertivo capaz de instituir las actividades y objetos de escritura en términos perfectos y preestablecidos y, en tal sentido, instala una representación de la escritura que la acerca a la lógica del código unívoco de representaciones. Retomaremos más adelante este planteo.

En virtud de lo expuesto, es interesante confrontar lo que observamos respecto de las matrices 5 y 6 en relación con lo que acontece en las **Matrices de consignas 7 y 8**, resultantes, respectivamente, de la conjunción de los siguientes valores: **V1 > II; V2 > 1; V3 > ii** la 7, y **V1 > II; V2 > 2; V3 > ii** la 8.

Ahora bien, antes de realizar la descripción de estas matrices –y la comparación con las anteriores a la que hicimos referencia–, es preciso aclarar que las presentamos de manera conjunta en nuestra exposición en virtud de que, si observamos nuestro corpus, se evidencia que son matrices que no solo tienen una presencia muy limitada sino que además prácticamente no se manifiestan en términos homogéneos. Esto es, de la matriz 7 solo hallamos un único caso "puro" o de mixtura con predominio cuantitativo, y de la 8 no hallamos ninguno –lo que la convierte en un "cero representativo" dentro del corpus–[190]: en los pocos casos en que ambas se inscriben se manifiestan como parte de la composición de consignas mixtas con equilibrio cuantitativo, y es por ello que las presentamos de este modo integrado. Veamos los siguientes ejemplos, representativos de lo antedicho, de consignas mixtas con equilibrio cuantitativo entre la Matriz 7 y la 8:

[190] En el subapartado siguiente nos centraremos en el detalle y comentario de las frecuencia absolutas y relativas de las matrices de consignas en el corpus (*Cfr.* 5.2.2).

> *- acuérdense que esas fotocopias de libros que les dejé les van a servir para hacer el segundo ejercicio // tienen que traerlo hecho cada uno para la clase que viene // los gráficos ya están y este lo completan / tienen que relacionar funciones con organelas // es todo lo que acabamos de ver y es todo lo que tienen en la fotocopia de libros / ¿estamos?* [UA 124]
>
> *- gente / después de las vacaciones / como ya dijimos / arrancamos a producir el trabajo // ¿ya tienen definido el tema? // definan porque los tiempos después apuran* [UA 21]

Si retomamos la comparación con las matrices 5 y 6, justamente, observamos en los ejemplos que estas nuevas matrices no solo que se presentan entre dos (7) y tres (8) valores asociados a la toma de conciencia y al metalenguaje, sino que además, en ambas, uno de ellos tiene que ver con el andamiaje reformulativo-dialógico ausente en las anteriores. Así, la remisión a un discurso previo referido a la misma práctica instituida por la consigna, la remisión a una situación de enunciación anterior, y la presencia de marcadores metadiscursivos, sumada la modalidad no asertiva que ambas manifiestan (dada por las interrogaciones, el imperativo y la inscripción explícita de los sujetos de la enunciación) genera como efecto discursivo que las operaciones y entidades específicas de lectura y escritura allí semiotizadas no se asocien a la lógica del código a la que aludíamos *supra*. Antes bien, es la relación entre la semiotización de operaciones ("completar", "relacionar", "definir", "organizar") y entidades de escritura ("fotocopias de libros", "gráficos" "el tema") en términos específicos con la enunciación reformulativa marcada lo que nos advierte que estamos ante matrices de consignas cuya representación respecto de la escritura difiere, en buena medida, de la de las anteriores.

Esto es, si bien no en su totalidad –puesto que, como aclaramos, estas matrices de consignas suelen presentarse de manera mixta con equilibrio cuantitativo, entre sí y con otras matrices–, el hecho de que las operaciones de semiotización relativas al sujeto y al objeto instituyan un metalenguaje y procedimientos que implican una constitución agentiva escrituraria, sumado a que ello es movilizado por una enunciación metadiscursiva, supone una concepción de escritura mucho más cercana a la noción de praxis simbólica comunicativa-epistémica abierta a la construcción colectiva que a la de código a la que hicimos referencia en relación con otras matrices.

Como mostraremos en la sección siguiente del capítulo, cabe destacar que esta representación de escritura no es precisamente una de las que más visibilidad o relevancia tienen en las consignas analizadas, justamente, dada su escasa (Matriz 7) o prácticamente nula (Matriz 8) presencia dentro de nuestro corpus. Sin embargo, consideramos pertinente su inclusión –aunque sea en carácter de "matriz potencial" o "cero representativo"– justamente porque asumimos que ello deviene un relevante indicador respecto de nuestro objeto, esto es, las representaciones sociales sobre la escritura en las consignas de la Escuela Media.

Ahora bien, luego de la explicitación, descripción y ejemplificación de cada una de las matrices de consignas, antes de pasar al análisis cuantitativo correspondiente a la siguiente sección, quisiéramos realizar una serie de observaciones a modo de evaluación de lo analizado hasta el momento.

En primer lugar, si se establece una lectura global de lo expuesto, se hace evidente que las matrices de consignas a las que arribamos tras el análisis cualitativo presentan una serie de variaciones e interjuego de valores que organizan las representaciones en torno de la escritura a partir de dos grandes polos –con distintas modulaciones y gradaciones en su interior–[191]: el polo de la escritura como código simple implícito y el polo de la escritura como praxis significativa específica y compleja.

Por un lado, dentro del primer polo –cuya expresión más evidente la ofrece la denominada Matriz 1–, el dominio de la escritura no aparece visibilizado en su calidad de dominio complejo de simbolización cultural sino que, de manera más o menos implícita o presupuesta –dependiendo de la matriz en cuestión– la escritura deviene código de representación, prefabricado y preexistente a la interacción formativa, con el cual el sujeto se vincula en calidad de "usuario" –desde una relación de exterioridad–, y que instituye las actividades de leer y escribir como actividades reversibles e infraespecificadas en cuanto a objetivos. Obsérvese que, si se retoma el planteo de Vygotski (1932) en relación con los

[191] Cabe destacar que cuando decimos que existe una serie de gradaciones entre los dos polos no pretendemos implicar que tal gradación se presenta en términos específicamente "ordenados" (de menos a más complejidad/especificidad) puesto que, en efecto, la existencia de tres dimensiones en juego le otorga una complejidad a la variable analizada que dificulta la lógica de la pura progresión ascendente para su clasificación.

distintos "estadios" que organizan la relación del sujeto con la escritura en su proceso de adquisición (*Cfr*. 2.2.3), este polo presente en determinadas matrices de consignas supondría –si se realiza una suerte de "analogía" (Samaja, 1993)– una idea de escritura que oscila entre su carácter de simbolismo de "primer orden" y de "segundo orden", y negaría o inhabilitaría su reestructuración cualitativa en términos de "nuevo simbolismo de primer orden". Es decir, esta representación sobre la escritura oscila entre una función meramente ostensiva o indicativa – que se da cuando se omite el estatuto semiótico de las prácticas y entidades de escritura semiotizadas en las consignas– y una función representativa simple –cuando se la plantea como un sistema secundario de representación en el que las actividades y entidades que involucra no se presentan en su especificidad comunicativa y epistémica–.

En cuanto al polo de la escritura como praxis significativa específica y compleja, se trata de una representación –cuya expresión más evidente la ofrece la denominada Matriz 8– según la cual la escritura deviene dominio complejo de simbolización cultural que involucra distintas operaciones (leer y escribir entendidas como prácticas específicas que, al mismo tiempo, comprenden y habilitan otras operaciones) y distintos productos semióticos comunicativos. Asimismo, se trata de un dominio simbólico con el que el sujeto se vincula en calidad de sujeto "agente" –con una relación de interioridad en tanto que sujeto constituido en y por la cultura escrita–. De esta forma, se trata de un polo que instituiría –retomando, una vez más, el planteo de Vygotski al que hicimos referencia *supra*– una consideración de la escritura como "nuevo simbolismo de primer orden", en el sentido de orden autónomo específico –y no un mero código secundario en relación con la oralidad– capaz de producir distintas organizaciones discursivas.

Por otra parte, si retomamos el planteo de Silvestri (1995) que relevamos a propósito del modo de composición de las consignas (*Cfr*. 2.3.3), observamos que este interjuego entre dos polos en cuanto a las representaciones sobre la escritura, puede ser también interpretado en clave de una tensión o interjuego entre dos grandes tipos de consignas presentes en las interacciones formativas escolares: las consignas como discursos que habilitan "instrucciones" o procedimientos para la acción –en particular, dada la materia de nuestras consignas del corpus, para la "acción verbal"– y las consignas como discursos que operan como "reglamento" para la organización de las conductas –en particular, para la

organización de las rutinas escolares de trabajo–. Esto es, pareciera que las consignas que instituyen una representación de la escritura como código implícito –por lo que, en buena medida, anulan la especificidad de las prácticas y objetos de escritura en cuanto tales– y que presentan un formato de andamiaje no metadiscursivo, antes que privilegiar la función didáctica privilegian la función organizativa y regulativa, mientras que las correspondientes al otro polo –el de la escritura como praxis asociado a un andamiaje metadiscursivo– implican una puesta en primer plano de la función didáctica de las consignas.

En este sentido, si focalizamos en las diferencias en la organización de las consignas conforme las matrices presentadas, es que cabe afirmar que tales particularidades también entrañan una especificación respecto del *ethos* instituido. Dado que (como planteamos en 2.3.3) toda consigna en tanto que tipo de enunciado relativamente estable presenta un modo de composición y estilo expresivo que configura un determinado *ethos* docente como garante de su propia enunciación, es posible sostener que las diferentes matrices o, más bien, los dos polos en que podemos agrupar las matrices y que implican dos tipos de configuraciones de consignas, instituyen dos modulaciones diferenciadas del *ethos* docente: una modulación de "docente mediador" –en el polo de la escritura como praxis asociado con las consignas-instrucciones–, y una modulación de "docente ordenador" –en el polo de la escritura como código asociado con las consignas-reglamento.

Por último, otra implicación interesante respecto de la organización de las consignas que es posible deducir del análisis presentado consiste en pensar a la diferencia de matrices en clave de distintas "escenografías" (Maingueneau, 2010, 2009; Fernández, 2016, 2014, 2013) en que el género 'consigna' se halla infraespecificado. Es decir, si bien toda consigna en tanto que enunciado organizado genéricamente presenta una base de regularidades composicionales, estilísticas y temáticas –tal como describimos en el Capítulo 2–, es en virtud del modo en que tales regularidades se concreticen lingüísticamente en casos particulares –fundamentalmente, a partir de una determinada configuración enunciativa y actitud valorativa ante los objetos semiotizados– que se puede afirmar que existen distintas escenografías en que tal género se realiza. En nuestra Tesis en particular, ello nos conduce a suponer que las distintas matrices –que, como vimos, implican distintos interjuegos en cuanto a las operaciones de semiotización y enunciación– consisten en distintos tipos de escenografías (a partir de las cuales el género 'consigna' tiene lugar) y que, en cuanto tales,

movilizan distintos sobreentendidos (Voloshinov, 1926) respecto del objeto de enseñanza. De esta forma, una vez más, podemos ver cómo el análisis llevado a cabo involucra una puesta en vinculación entre lo didáctico y lo discursivo.

Ahora bien, todo lo antedicho concierne a las implicaciones del análisis a partir de una focalización en las diferencias entre las matrices descriptas –justamente, nos centramos en las tendencias "polares" que allí se inscriben– pero, vale subrayar, ello no significa que no sea posible establecer implicaciones respecto de todo aquello que comparten, esto es, respecto de los importantes puntos en común que se pueden identificar en las consignas a partir del análisis realizado. En efecto, sin entrar aun en la descripción cuantitativa que nos revelará las constancias de manera explícita, si consideramos la exposición respecto de cada una de las matrices y su puesta en vinculación advertiremos que hay matrices cuya proximidad en cuanto a valores es evidente. Es decir, si bien a gran escala pueden claramente identificarse los dos polos a los que hicimos referencia, ello no puede o no debe ocultar el hecho de que, por un lado, se plantean numerosos puntos de contacto entre los valores de las consignas analizadas y, por otro, que ello se asienta sobre una configuración discursiva relativamente homogénea: todo lo cual nos permite pensar a las consignas –como adelantamos en el Capítulo 3 (*Cfr*. 3.2)– a partir de su sustrato de cointeligibilidad en tanto que enunciados regulados genéricamente pertenecientes a una misma escena englobante y esfera de la praxis.

En síntesis y para concluir con esta primera sección del capítulo, a partir de lo expuesto se pone de relieve de qué manera el análisis de consignas y clasificación de matrices llevado a cabo nos permitió no solo describir y conceptualizar las representaciones sociales sobre la escritura en las consignas en la Escuela Media –es decir, cumplir uno de nuestros objetivos principales de investigación– sino también, simultáneamente, (en virtud de las observaciones esgrimidas *supra* en carácter de implicaciones del análisis) complejizar la caracterización de las consignas en tanto que objeto de conocimiento simultáneamente didáctico y discursivo –lo que, en efecto, constituye uno de los objetivos particulares de la Tesis–.

5.2.2. Análisis cuantitativo descriptivo

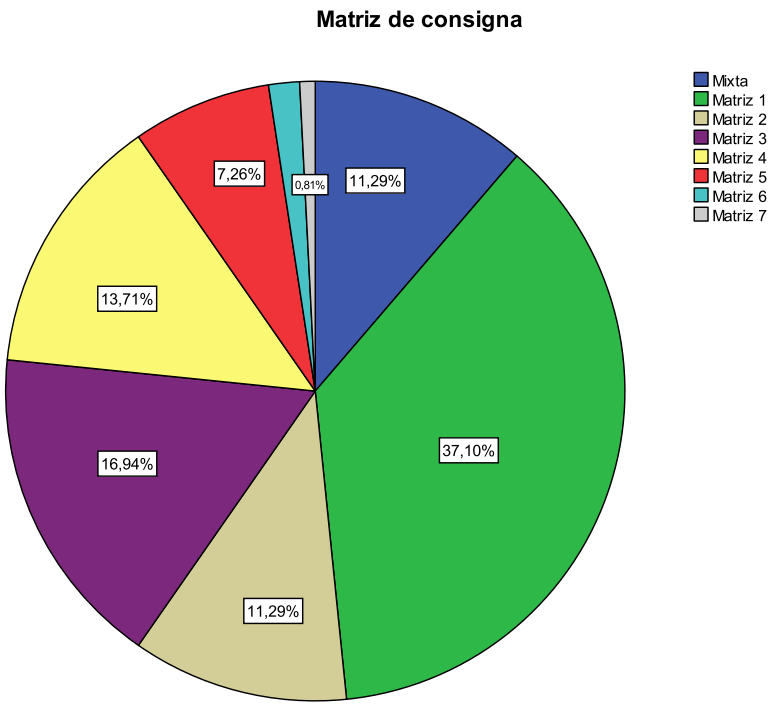
Como adelantamos en el capítulo precedente, a partir de la elaboración de una base de datos con el programa SPSS 17.0, realizamos una serie de análisis estadísticos a los fines de tener una nueva base de orientación para proseguir con el análisis del comportamiento de nuestra variable. En particular, en esta primera parte del capítulo –centrada exclusivamente en el análisis de la variable absoluta en sí misma y no por referencia con variables contextuales o de cruce– simplemente mostraremos, e intentaremos interpretar los alcances de su significación, los resultados del análisis estadístico descriptivo de las frecuencias (absolutas y relativas) de las matrices de consigna presentes en el corpus.

Presentamos, a continuación, la tabla de distribución de frecuencias y porcentajes (Fig. 4) y, en segundo lugar, el gráfico de torta a modo ilustrativo (Fig. 5).

Matriz de consigna

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mixta	14	11,3	11,3	11,3
	Matriz 1	46	37,1	37,1	48,4
	Matriz 2	14	11,3	11,3	59,7
	Matriz 3	21	16,9	16,9	76,6
	Matriz 4	17	13,7	13,7	90,3
	Matriz 5	9	7,3	7,3	97,6
	Matriz 6	2	1,6	1,6	99,2
	Matriz 7	1	,8	,8	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

-Fig. 4-



-Fig. 5-

El orden en la frecuencia de inscripción de las matrices (de mayor a menor o nula aparición) que resulta del análisis es el siguiente:

1°- Matriz de consigna 1 > 46 UA

2°- Matriz de consigna 3 > 21 UA

3°- Matriz de consigna 4 > 17 UA

4°- Matriz de consigna 2 y Matrices mixtas (con equilibrio cuantitativo)[192] > 14 UA (c/u)

5°- Matriz de consigna 5 > 9 UA

6°- Matriz de consigna 6 > 2 UA

7°- Matriz de consigna 7 > 1 UA

8°- Matriz de consigna 8 > 0 UA

[192] Como adelantamos, las matrices mixtas con predominio cuantitativo no son catalogadas aquí como matrices mixtas sino como relativas a la matriz que predomina en cada caso.

Más allá de este orden global de aparición, lo primero que se destaca de la lectura de la tabla y del gráfico es la importante asimetría en la frecuencia de inscripción de determinadas matrices entre sí, por un lado, y la similitud de frecuencia entre otras.

Esto es, en primer lugar, resulta evidente que se presenta a una importante primacía de la Matriz 1 (37.1%) en relación con cada una de las otras las matrices. Por otra parte y como adelantamos en la sección anterior, se destaca la ausencia total de consignas correspondientes a la Matriz 8 (0%). Asimismo, también resulta relevante que hay una importante asimetría entre las mínimas frecuencias de aparición de las matrices 6 (1.6%) y 7 (0.8%) –y en cierta medida, también podríamos incluir aquí a la 5 (7.3%)– en relación con las frecuencias del resto de las matrices (1, 2, 3, 4).

En segundo lugar, decimos que también sobresalen determinadas similitudes en las frecuencias de algunas matrices entre sí: la más evidente es la similitud total entre la matriz 2 (11.3%) y las matrices mixtas (11.3%), pero también se destaca –si se mira la tabla completa (Fig. 4)– la relativa similitud en la frecuencia de aparición de las Matrices 3 (16.9%) y 4 (13.7%) –entre sí y en relación con la 2 y las mixtas–.

Ahora bien, los datos cuantitativos señalados nos permiten realizar una serie de inferencias interpretativas respecto de la naturaleza y comportamiento de nuestra variable y, por tanto, formular determinadas conclusiones al respecto.

Por una parte, la asimetría cuantitativa respecto de la frecuencia de la Matriz 1 (R.I, R.1, R.i) en relación con las de otras matrices es indicador de que la representación sobre la escritura que predomina en la muestra es la de la escritura como dominio no específico y, al mismo tiempo, como instancia simple, fija, unívoca y presupuesta o tácita: la escritura se inscribe como procedimiento y entidad escolar preexistente a las interacciones formativas. Así, se observa que en una importante cantidad de las consignas presentes en el corpus se anula la especificidad semiótica comunicativa y epistémica de la escritura y, simultáneamente, se sostiene la idea de que se trata de un dominio que no requiere ni demanda un andamiaje metadiscursivo orientado para su constitución. Esta interpretación se enfatiza al considerar la ausencia absoluta de consignas (homogéneas) correspondientes a la Matriz 8, y la mínima presencia de la Matriz 7[193].

[193] Si se analiza la composición de las matrices denominadas “mixtas” (*Cfr*. Anexos I y II), se advertirá que, aunque allí existe cierta presencia de las matrices 7 y 8, su proporción sobre la totalidad de consignas sigue

Sin embargo, hay que advertir que la segunda matriz más frecuente es la Matriz 3 (16.9%) (R.I, R.1, R.ii), coincidente en los primeros dos valores con la 1, y divergente en el valor relativo al andamiaje docente. Esto deviene significativo puesto que nos permite inferir que lo que se promueve de manera más sostenida en las consignas del corpus es la idea de la escritura como dominio que involucra procedimientos y entidades no específicas o escolares, pero ello es movilizado por dos grandes tipos de consignas: consignas con formato de andamiaje trunco o no orientado (lógica del código presupuesto, de las consignas-reglamento con un *ethos* de docente-ordenador), por un lado (en la Matriz 1), y consignas con formato de andamiaje orientado (lógica de la negociación y metacognición, de las consignas-instrucción didáctica con un *ethos* de docente-mediador), por otro lado (en la Matriz 3).

Ahora bien, si se establece una lectura más afinada de las frecuencias, esto es, si observamos las matrices que le siguen en frecuencia a las de la Matriz 1, es posible advertir que, en rigor, lo que predomina en la totalidad del corpus –como "común denominador en las matrices de mayor frecuencia de inscripción (1, 3, 4 y 2 = 79%) es, específicamente, el valor R.I, es decir, la idea de escritura como operación o procedimiento no específico con la consecuente anulación de las capacidades agentivas-escriturarias de los sujetos cognoscentes. Esto quiere decir que, por un lado, en la mayoría de las consignas del corpus se desdibuja o anula el valor comunicativo y epistémico de las operaciones de escritura y se sostiene, así, como rasgo predominante atribuible al sujeto destinatario de tales operaciones, el rasgo de alumno o estudiante (en desmedro de su consideración específica como agente de lectura y escritura). No obstante, es menester señalar que tal representación va acompañada por una oscilación o doble tendencia en relación con, por un lado, el modo de representar los objetos o productos de escritura –entre su estatuto semiótico discursivo y la negación de tal estatuto– y, por otro, en relación con el tipo de andamiaje docente –entre el andamiaje orientado metadiscursivo y el andamiaje no orientado–.

De lo antedicho se deduce que, atendiendo a los resultados del análisis cuantitativo descriptivo, existe una marcada tendencia dentro del corpus en cuanto a las

siendo ínfima, por lo que la conclusión presentada *supra* no deja de tener valor. En concreto, de un total de 124 consignas, hay 14 consignas mixtas (con equilibrio cuantitativo), de las cuales solo 6 presentan en su composición a las matrices 7 y 8, esto es, un 4.8% sobre el total.

representaciones sobre la escritura orientadas al sujeto cognoscente (V1) y una mayor fluctuación en cuanto a las representaciones relativas al objeto de conocimiento (V2) y el andamiaje docente (V3).

Sin embargo, si observamos la totalidad de frecuencias y las matrices a las que van asociadas, advertiremos que la fluctuación en cuanto a los dos últimos valores no implica una ausencia de tendencia o cierto predominio de unos valores por sobre otros. Esto es, por un lado, en cuanto a la dimensión relativa al objeto (V2), al sumar la totalidad de las frecuencias de matrices que involucran el valor R.1 y las que involucran R.2, se advierte que existe, por cierto, un predominio de R.1 (62%) por sobre R.2 (26.6%)[194] en tal dimensión. Por otro lado, en cuanto a la dimensión relativa al andamiaje docente (V3), si sumamos las frecuencias de las matrices que involucran cada uno de sus respectivos valores, advertimos un predominio de R.i (61.3%) frente a R.ii (38.65%)[195]. Traducido en términos conceptuales, ello significa que, aunque no con la misma significatividad que en la dimensión relativa al sujeto cognoscente (79% en R.I frente a 9.7% en R.II)[196], en las otras dimensiones también se manifiesta un predominio de valores: en cuanto al objeto, predomina una consideración en términos no específicos o en términos de entidades escolares, y en cuanto al andamiaje predomina la no orientación y la lógica del código presupuesto.

En síntesis, si se tiene en cuenta todo lo expuesto, se evidencia que, en definitiva y como se podría inferir *a priori* con la tabla de frecuencias y porcentajes, es la Matriz 1 la que marca la tendencia predominante en el corpus, seguida por la 3, lo que equivale a plantear que los procedimientos y objetos del dominio de la escritura no son semiotizados como procedimientos y objetos significativos por fuera del contexto de las prácticas escolares y que, en líneas generales (aunque con menor contundencia cuantitativa), se tiende a presentarlos como presupuestos no sujetos a la negociación.

[194] Obsérvese que el 11.3% restante de la suma de ambas frecuencias corresponde a las matrices mixtas con equilibrio cuantitativo, por lo cual en lo que concierne a esta dimensión de la variable deviene no pertinente.

[195] Dado que esta dimensión presenta indicadores unívocos, las mixturas con equilibrio cuantitativo no involucran mixtura al respecto. Es decir, las 14 UA que categorizamos como "mixtas", solo lo son en relación con V1 y V2, pero no en cuanto a V3. En consecuencia, es posible en cada caso examinar su composición y, en virtud de ello, incluirlas en porcentaje total de consignas que presentamos *supra* en relación con los valores de esta dimensión.

[196] *Cfr*. Nota 194.

5.2.3. Evaluación y síntesis parcial

En las páginas precedentes explicitamos, ejemplificamos e interpretamos los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo descriptivo respecto de nuestra variable absoluta de análisis –las representaciones sociales sobre la escritura– en relación con el objeto consigna, lo que metodológicamente implicó, por un lado, un trabajo analítico sobre el Corpus 1 orientado por la Matriz de datos (*Cfr*. 4.2) y, por otro lado, el cumplimiento de los objetivos específicos nro. 2, 3 y 4 de la Tesis (*Cfr*. Introducción).

Como se pudo advertir en las distintas instancias de análisis, lejos de concebir las consignas como un mero "testimonio" de una realidad preexistente, estas fueron consideradas como positividades o auténticas materialidades discursivas. Parafraseando a Charaudeau (1983), en nuestra Tesis las consignas son concebidas y analizadas en su carácter de enunciados que "hablan la escritura", y no "de/sobre la escritura", como si la escritura se tratara de un objeto prefabricado y monolítico al que las consignas meramente reflejarían.

Así, aunque pueden entablar relaciones dialógicas con las representaciones movilizadas por otro tipo de discursos –lo que será materia de análisis del Capítulo 6–, lo que nos interesa enfatizar es que las distintas tendencias o polos respecto del dominio de la escritura descritos *supra* son producto del análisis de las consignas y es en ese específico espacio discursivo que adquieren los sentidos e implicaciones que fuimos exponiendo. Es por ello que también insistimos en que las distintas matrices conforme las representaciones sobre la escritura por ellas instituidas pueden ser concebidas en términos de distintas escenografías (Maingueneau, 2009) que organizan el género consigna y, al mismo tiempo, que cada una de ellas moviliza como sobreentendido –en el sentido de componente "no dicho" del enunciado (Voloshinov, 1926)– una determinada concepción y valoración sobre la escritura.

Asimismo, dado que asumimos las consignas en términos de enunciados "autorizados" (Bourdieu, 1985) dentro del campo de la praxis escolar que, en cuanto tales, instalan el advenimiento performativo de aquello que nombran, se desprende que la tendencia predominante hallada en el análisis –la idea de escritura como compendio de procedimientos y entidades no específicas y/o escolares presupuestas y no sujetas a la negociación– es indicador respecto de la manera privilegiada en que el dominio de la

escritura es considerado en las instituciones de escolaridad secundaria en que realizamos nuestra investigación (universo de estudio y de contraste).

Por otra parte y más allá del predominio cuantitativo, si consideramos que a partir de nuestros análisis pudimos identificar y poner en diálogo ocho matrices de consignas configuradas por distintos ejes y grados de convergencias y divergencias relativas, se manifiesta la validez de nuestra hipótesis primaria de investigación: las consignas en la Escuela Media se constituyen como enunciados organizados por un determinado patrón genérico y como relativos a un determinado estado del discurso social por lo que, pese a que pueden clasificarse según distintas matrices conforme las distintas representaciones sobre la escritura que semiotizan e instituyen en cada caso, son interpretables a partir de un sustrato de cointeligibilidad. En particular, ello supone que toda consigna instituye determinadas representaciones sobre el dominio de la escritura a partir de operaciones de semiotización orientadas al sujeto cognoscente, a partir de operaciones de semiotización orientadas al objeto de conocimiento, y a partir de operaciones enunciativas de andamiaje docente.

De esta manera reafirmamos el hecho de que el análisis realizado nos permitió poner de manifiesto la tensión entre la homogeneidad y la heterogeneidad –entre lo mismo y lo diverso– propia de las representaciones sociales entendidas bajo la lógica de la hegemonía (Angenot, 2010): si bien advertimos e insistimos en la presencia de dos grandes polos o tendencias en las representaciones movilizadas por las consignas –y en la definición de las mismas consignas–, lo que interesa subrayar es que tales polos (y las distintas "opciones intermedias" identificadas) pueden ser pensados como modulaciones de una misma manera de representar la escritura en las consignas. Esto es, más allá de que, como vimos, una de estas modulaciones adquiere mayor visibilidad y proyección performativa en los espacios formativos analizados –la relativa a la Matriz 1 y secundariamente la 3–, en todas las matrices se presenta una idea de escritura como dominio complejo que involucra sujetos, objetos y modos de intervención o andamiaje.

Por otro lado, si se considera la manera privilegiada en que nuestros antecedentes abordaron las consignas en tanto que manifestación de distintas instrucciones para la realización de operaciones cognitivas (*Cfr*. 2.3.2), se evidencia el aporte que en este sentido

puede suponer nuestra propia investigación: el análisis de las consignas efectuado y la consecuente propuesta de distintas matrices nos advierte que no toda consigna supone la instrucción de operaciones cognitivas (*Cfr*. diferencia entre consignas-instrucciones didácticas y consignas-reglamento), sino que, antes bien, ello depende del tipo de organización discursiva de la propia consigna o, más particularmente, de la propia "escenografía" que infraespecifique el género.

De esta manera queda de manifiesto cómo nuestra propuesta supone un avance en relación con la consideración del objeto consigna, en tanto lo concibe y analiza como espacio de convergencia de determinaciones discursivas y didácticas. Como hemos intentado reflejar en el análisis e interpretación de las páginas precedentes, cada matriz de consigna es una organización discursiva y, simultáneamente, un tipo de andamiaje docente, y solo algunas –las que, en efecto, tienen menor frecuencia de inscripción dentro del corpus– implican una consideración abierta, permeable y negociadora del dominio de la escritura entendido como espacio específico de simbolización comunicativa y epistémica.

Ahora bien, en virtud de los resultados del análisis de nuestra variable absoluta hasta aquí expuestos, en la segunda parte del capítulo nos centraremos en su interrogación a partir de determinadas variables de cruce a los fines de problematizar las distintas instancias de determinación que operan en la conformación de las representaciones sobre la escritura. Partimos del reconocimiento de que el dominio de la escritura representado en y por las consignas es producto de una transposición propia del sistema didáctico y, como afirma Schneuwly, esta consiste en

> le processus complexe qui fait que des objets socialement utiles, qui fonctionnent dans la société en dehors du cadre scolaire, sont pris en charge par le système didactique, transformés, et deviennent des objets d'enseignement (2003: 319).

Teniendo en cuenta este planteo, en la segunda parte del capítulo nos detendremos precisamente en la interrogación respecto de las posibles variables que operan en el proceso de transformación didáctica del objeto escritura, lo que, al mismo tiempo –considerando el doble estatuto de las consignas–, implica una interrogación respecto de las posibles

variables intervinientes en la organización retórico-discursiva de las consignas y sus representaciones.

5.3. *Segunda parte*. Las consignas como discurso complejo situado. Análisis y discusión respecto de las variables de cruce

5.3.1. Análisis cuantitativos descriptivos y de prueba

El objetivo general de esta segunda parte del capítulo es, como dijimos, dotar a nuestra variable absoluta de una dimensión y complejidad contextual. Es por ello que, en concreto, llevaremos a cabo un análisis de las matrices de consignas en virtud de determinadas variables de cruce. El tratamiento analítico es en principio de carácter estrictamente cuantitativo, tanto descriptivo como de prueba. No obstante, es preciso subrayar que realizamos tal tipo de abordaje en la medida en que ello supone una base de orientación para que posteriormente realicemos interpretaciones cualitativas orientadas a confirmar o rectificar y reorientar algunas de nuestras hipótesis subsidiarias (*Cfr*. Introducción) y, de este modo, avanzar en la descripción y comprensión de nuestro objeto.

Así, en primer lugar, presentamos los resultados de la **estadística descriptiva de las frecuencias totales de consignas** en virtud de cada una de las siguientes **variables de cruce**: el tipo de institución (EESO / EETP), el año de escolaridad (1° / 5°), el tipo de actividad particular relativa a la escritura promovida por la consigna (lectura / escritura / mixtura) y la modalidad de la consigna (oral / escrita).

En cuanto a la cantidad de consignas por **tipo de institución**, como se puede inferir si se considera que la EESO 431constituye nuestro universo de estudio y la EETP Técnico Profesional 469 el de contraste –y, en virtud de ello, la cantidad de clases observadas en cada institución es asimétrica (*Cfr*. 4.3)–, los resultados aquí no devienen, en principio, relevantes. Justamente, es de esperar que en la EESO (11 clases observadas) la cantidad de consignas sea mucho mayor que en la EETP Técnico Profesional (4 clases observadas), y ello no tiene que ver con la institución como variable de cruce sino con nuestro procedimiento de recolección de datos.

Tipo de institución

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	EESO	84	67,7	67,7
	EETP	40	32,3	32,3
	Total	124	100,0	100,0

-Fig. 6-

Respecto del **año de escolaridad**, si bien la cantidad de clases observadas no coincide tampoco (7 clases en 1° año y 8 clases en 5° año), dado que la diferencia es muy reducida, y los resultados de la frecuencias totales de consignas muestran una significativa variación –no proporcional con la diferencia en horas respectivas de clase–, cabe considerar que, a diferencia de lo que sucede con el tipo de institución, aquí sí estamos ante una variable de cruce. Esto es, aunque la diferencia de clases observadas sea mínima (solo una más en 5° año), la diferencia de cantidad total de consignas es relativamente amplia: de las 124 consignas del corpus, un 39.5% corresponden a 1° año frente a un 60% en 5°.

Año de escolaridad

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Primero	49	39,5	39,5
	Quinto	75	60,5	60,5
	Total	124	100,0	100,0

-Fig. 7-

Estos datos llaman la atención porque señala unan tendencia contraria a lo que se podría conjeturar de manera preliminar: dado el menor nivel de desarrollo y menor tiempo de contacto con las actividades formativas (y en particular, con las actividades relativas a la escritura) de los estudiantes que ingresan a la escolaridad secundaria (1° año), lo esperable sería que la cantidad de consignas que andamien su enseñanza-aprendizaje fuera proporcionalmente mayor que las dirigidas a los estudiantes que están por finalizar la educación obligatoria (5°año), y no a la inversa como aquí se muestra.

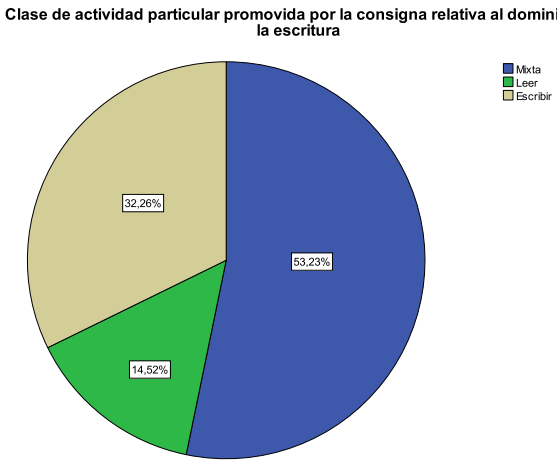
Las siguientes dimensiones abordadas, correspondientes al tipo de actividad y a la modalidad de la consigna, pueden ser consideradas variables de cruce propiamente dichas puesto que, en principio, no presentan sesgo alguno en función del modo de recolección de los datos.

En cuanto a los resultados del análisis cuantitativo descriptivo respecto de la **clase de actividad** particular del domino de la escritura promovida por las consignas del corpus, también se observan diferencias significativas de frecuencias: un 53.2% del total consisten en consignas con actividades mixtas –esto es, que implican tanto leer como escribir–, un 32.3% movilizan actividades centradas en la escritura y un 14% en la lectura.

Clase de actividad particular promovida por la consigna relativa al dominio de la escritura

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Mixta	66	53,2	53,2
	Leer	18	14,5	14,5
	Escribir	40	32,3	32,3
	Total	124	100,0	100,0

-Fig. 8-



-Fig. 9-

De estos datos, nos interesa señalar dos cuestiones. En primer lugar, el hecho de que un poco más de la mitad de las consignas relevadas combinen actividades de lectura y de escritura es un indicador más respecto de la falta de especificidad de las operaciones

movilizadas por las consignas en los espacios formativos. Esto es, se trata de un gran número de consignas que de modo indistinto y en su misma formulación alternan con actividades de lectura y de escritura y, por consiguiente, sostendrían una concepción de la lectura y la escritura cercana a la que se desprende del compuesto "lectoescritura" que cuestionamos en el capítulo 1 (*Cfr*. 1.3.2.2). Obsérvese además que los resultados de esta estadística descriptiva dan cuenta de un fenómeno que puede relacionarse con los resultados del análisis de la primera parte del presente capítulo respecto de las matrices o polos predominantes: la falta de especificidad en cuanto a las actividades de escritura es, de esta forma, un fenómeno que se manifiesta en varios niveles.

En segundo lugar, y si nos centramos en las otras dos frecuencias, de estos resultados llama la atención la asimetría dada –de más del doble– entre la frecuencia de consignas centradas en actividades de escritura (32.3%) por sobre las de lectura (14.5%). Si recordamos el recorrido histórico trazado en el Capítulo 1 respecto de la enseñanza de ambas prácticas (*Cfr*. 1.3.2.1), es notorio que la tendencia actual invierte la línea fundacional que privilegió por siglos las prácticas de lectura sobre las de escritura. Esto puede deberse a múltiples factores, pero si correlacionamos los datos con las matrices predominantes dentro del corpus que vimos en la primera parte de este capítulo –lo que implicaba un predominio de la no especificidad y de las "consignas-reglamento"–, cabría pensar que el predominio dado a la escritura obedece a una lógica del control y el ordenamiento de las rutinas escolares (puesto que la escritura implica un mayor control sobre los cuerpos que la lectura[197]), más que a una reivindicación de las potencialidades creativas atribuibles a la praxis escrituraria.

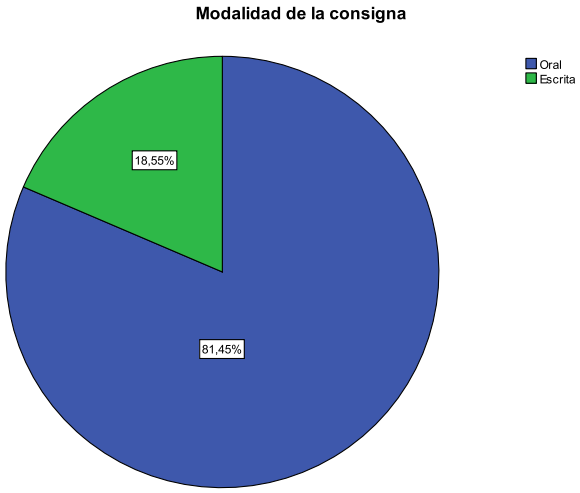
Por otra parte, en cuanto a la **modalidad de formulación** (escrita / oral), se observa un notorio predominio de frecuencia de las consignas de modalidad oral por sobre las de modalidad escrita: un 81.5% sobre un 18.5%.

Modalidad de la consigna

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Oral	101	81,5	81,5
	Escrita	23	18,5	18,5
	Total	124	100,0	100,0

-Fig. 10-

[197] *Cfr*. Ossanna (2002).



-Fig. 11-

En principio, es evidente que esta distribución está necesariamente condicionada por la diferente naturaleza de cada una de las modalidades en sí, fundamentalmente, por la lógica primariamente dinámica, espontánea, repetitiva y aditiva-acumulativa desde la que se producen los enunciados orales frente a los escritos, cuya formulación siempre es más mediada, planificada y regulada –lo que, por definición, reduce su inscripción cuantitativa– (*Cfr*. 1.2.2). Sin embargo, si volvemos sobre los planteos expuestos respecto de la no simplificación de la oralidad a los géneros primarios y a la lógica de lo espontáneo (*Cfr*. 1.2.3), por un lado, y sobre nuestra definición de las consignas en tanto que género secundario o complejo (*Cfr*. 2.3.3), por otro, la oposición de modalidades debería ser, al menos, moderada o puesta en relación con otras variables.

Desde aquí, entonces, en primer lugar, cabe pensar que la importante asimetría cuantitativa en la frecuencia total de consignas orales sobre las escritas, no solo se debe a las evidentes diferencias en la naturaleza y constitución de los enunciados de cada una de las modalidades sino también al hecho de que, como vimos cuando revisamos las perspectivas interaccionistas sobre el desarrollo (Vygotski, 1932, 1934; Wertsch, 1999), lo primariamente constitutivo para la organización subjetiva es el lenguaje hablado y no el escrito (*Cfr*. 1.2.2 y 2.2.2). Esto es, si nos atenemos a las formulaciones teóricas de los capítulos precedentes, y leemos estos primeros datos cuantitativos, pareciera que, a juicio (posiblemente implícito) de los docentes productores de las consignas, para el alumno –en

tanto que sujeto cuya adquisición del lenguaje se dio de modo oral y cuyas interacciones verbales cotidianas son en su mayoría orales– el andamiaje de las consignas orales se inscribe como requisito fundamental, no solo para la comprensión de la tarea a realizar, sino también para sentirse exhortado como agente para la realización de una acción verbal escrituraria.

En segundo lugar, y también como adelantamos en los capítulos precedentes (*Cfr*. 2.3.3)[198] este amplio predominio cuantitativo de las consignas orales, también puede ser explicado en virtud de las transformaciones pedagógicas y de las instituciones educativas fruto de las críticas a la "escuela tradicional" o "escuela moderna (Puiggrós, 2003; Cucuzza y Pineau, 2002; Verón, 1999; Tedesco, 1993) acontecidas en las últimas décadas: estos discursos –que, como veremos en el próximo capítulo (*Cfr*. 6.2.1), sustentan los diseños curriculares oficiales vigentes– implican un privilegio de la lógica de la inmediatez y la horizontalidad en las relaciones pedagógicas y, por tanto, conllevan una reivindicación de la oralidad por sobre la escritura como vehículo de comunicación didáctica-formativa. Este tipo de planteo se sustenta en las teorías sobre el desarrollo a las que hicimos referencia *supra* y, por tanto, ambos argumentos explicativos acerca de los datos cuantitativos preliminares están estrechamente vinculados.

Pues bien, una vez expuestas y problematizadas las frecuencias de las distintas variables de cruce en relación con la totalidad de consignas del corpus, a continuación volveremos sobre cada una de tales **variables** pero **en relación con las distintas matrices de consignas**, lo que es central en virtud del objetivo de la presente sección del capítulo.

En primer lugar, comparamos la frecuencia de cada una de las matrices de consignas en virtud de la **institución** en que son formuladas a los fines de indagar si se presentan variaciones respecto de las tendencias predominantes en cada caso, esto es, a los fines de problematizar la posible incidencia de la institución en las representaciones sociales sobre la escritura en las consignas. Obsérvense los siguientes resultados de la estadística:

[198] *Cfr*. también Condito (2013).

Matriz de consigna

Tipo de institución			Frequency	Percent	Valid Percent
EESO	Valid	Mixta	7	8,3	8,3
		Matriz 1	32	38,1	38,1
		Matriz 2	11	13,1	13,1
		Matriz 3	13	15,5	15,5
		Matriz 4	15	17,9	17,9
		Matriz 5	4	4,8	4,8
		Matriz 6	1	1,2	1,2
		Matriz 7	1	1,2	1,2
		Total	84	100,0	100,0
EETP tec-prof.	Valid	Mixta	7	17,5	17,5
		Matriz 1	14	35,0	35,0
		Matriz 2	3	7,5	7,5
		Matriz 3	8	20,0	20,0
		Matriz 4	2	5,0	5,0
		Matriz 5	5	12,5	12,5
		Matriz 6	1	2,5	2,5
		Total	40	100,0	100,0

-Fig. 12-

Como se puede observar, más allá de la diferencia de cantidad de UA por cada institución, si se comparan los porcentajes correspondientes a cada una de las matrices, se advertirá, en primer lugar, la estrecha coincidencia cuantitativa en cuanto a la matriz predominante, esto es, la Matriz 1: 38.1% en la EESO y 35% en la EETP. Esto deviene de interés puesto que nos señala la validez general de las conclusiones parciales a las que arribamos en la primera parte del capítulo (*Cfr*. 5.2.3) relativas a las representaciones en torno de la escritura predominantes, en la medida en que no se presenta diferencia en función de la institución particular en que las consignas fueron relevadas. Dicho de otro modo, la variable del tipo de escuela –de perfil técnico o bachiller orientado– no parece implicar diferencias

significativas respecto de las representaciones sobre la escritura en sus respectivas mediaciones formativas sino que, antes bien, es la Escuela Media en general la que marcaría este perfil.

En este sentido, si apelamos a la estadística de prueba (test de Chi-Cuadrado; Fig.13), se reafirma lo antedicho en la medida en que los resultados del test señalan que no hay una diferencia estadísticamente significativa de matrices en virtud del tipo de institución en que se formula la consigna (es decir, se sostiene H0):

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	**Exact Sig. (2-sided)**	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	9,432[a]	7	,223	**,214**		
Likelihood Ratio	10,088	7	,184	,234		
Fisher's Exact Test	9,713			,170		
Linear-by-Linear Association	,199[b]	1	,656	,681	,353	,043
N of Valid Cases	124					

a. 7 cells (43,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

b. The standardized statistic is -,446.

-Fig. 13-

No obstante, ello no quiere decir que las instituciones tengan perfiles estrictamente coincidentes en cuanto a las matrices. Más allá de los resultados del test de hipótesis, si se realiza una lectura pormenorizada de la tabla presentada *supra* (Fig.12), se advierte que el "segundo puesto" en cuanto a frecuencia de aparición, es disímil conforme la institución: Matriz 4 en la EESO (17.9%) y Matriz 3 en la EET´P (20%). Ello implicaría que en la EETP se presenta, aunque no por demasiada diferencia, menos especificidad y heterogeneidad en relación con las entidades y productos de escritura en comparación con la EESO.

Pues bien, si realizamos la comparación de frecuencias relativas de las matrices en virtud del **año de escolaridad**, advertimos que el comportamiento pareciera ser, en principio, análogo a lo que sucede respecto de la comparación por institución. Esto es, aquí también

se presenta como coincidencia la prevalencia de la Matriz 1 –seguida por la 3– , tanto en 1° como 5° año, por lo que el año de escolaridad tampoco constituiría una variable relevante para la configuración de las representaciones sobre la escritura en la escuela. Obsérvese, a continuación, la tabla de frecuencias (Fig. 14), por un lado, y los resultados del test de Chi-Cuadrado (Fig. 15), por otro. En la tabla se pueden ver y comparar las distintas distribuciones de las respectivas frecuencias conforme el año de escolaridad, y en los resultados del test se manifiesta que no hay una diferencia estadísticamente significativa de matrices en virtud del año de escolaridad en que se formula la consigna (esto es, se sostiene H0):

Matriz de consigna

Año de escolaridad			Frequency	Percent	Valid Percent
Primero	Valid	Mixta	6	12,2	12,2
		Matriz 1	12	24,5	24,5
		Matriz 2	8	16,3	16,3
		Matriz 3	9	18,4	18,4
		Matriz 4	6	12,2	12,2
		Matriz 5	6	12,2	12,2
		Matriz 6	1	2,0	2,0
		Matriz 7	1	2,0	2,0
		Total	49	100,0	100,0
Quinto	Valid	Mixta	8	10,7	10,7
		Matriz 1	34	45,3	45,3
		Matriz 2	6	8,0	8,0
		Matriz 3	12	16,0	16,0
		Matriz 4	11	14,7	14,7
		Matriz 5	3	4,0	4,0
		Matriz 6	1	1,3	1,3
		Total	75	100,0	100,0

-Fig. 14-

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	**Exact Sig. (2-sided)**	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	9,979[a]	7	,190	**,172**		
Likelihood Ratio	10,374	7	,168	,217		
Fisher's Exact Test	10,200			,141		
Linear-by-Linear Association	3,144[b]	1	,076	,080	,044	,009
N of Valid Cases	124					

a. 5 cells (31,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

b. The standardized statistic is -1,773.

-Fig. 15-

Sin embargo, más allá de estas primeras observaciones y resultados, si observamos el panorama completo –y las frecuencias específicas para cada uno de los años– podremos advertir que, de hecho, en 1° año se presenta una heterogeneidad de matrices mucho mayor si la comparamos con lo que sucede en 5°, en donde el predominio de la Matriz 1 es relativa y cuantitativamente más amplio (45.3% en 5° frente al 24.5% en 1°), por lo que se reduce considerablemente la proporción del resto de las matrices. Este dato deviene relevante en la medida en que nos sugiere una progresiva tendencia a la homogeneización en las representaciones sobre la escritura conforme la progresión en años de escolaridad. Asimismo, si consideramos que tal homogeneización opera en el sentido de la Matriz 1 (RI, R1; Ri), no solo que habría una progresiva homogeneización sino también simplificación y reduccionismo en relación con tal variable.[199]

La otra variable en consideración para realizar las comparaciones que nos conciernen, atañe al **tipo de actividad** particular de escritura promovida por la consigna. Lo primero que se destaca si observamos la tabla comparativa de frecuencias por matrices (Fig. 16) es, una vez más, la coincidencia en cuanto al predominio de la Matriz 1 en los distintos valores de la variable de cruce y, al mismo tiempo, la proximidad en cuanto al porcentaje de

[199] En este sentido, obsérvese que la mayor cantidad de consignas totales presentes en 5° año (60%) a la que hicimos referencia *supra* no implica mayor heterogeneidad ni mayor complejidad en las mediaciones formativas, como podría llegar a creerse si no se examinaran estos últimos datos cuantitativos.

inscripción relativo en cada caso: 37.9% en las consignas con actividades mixtas, 38.9% en las consignas de lectura, y 35% en las de escritura:

Matriz de consigna * Clase de actividad particular promovida por la consigna relativa al dominio de la escritura Crosstabulation

			Clase de actividad particular promovida por la consigna relativa al dominio de la escritura			
			Mixta	Leer	Escribir	Total
Matriz de consigna	Mixta	Count	7	0	7	14
		Expected Count	7,5	2,0	4,5	14,0
	Matriz 1	Count	25	7	14	46
		Expected Count	24,5	6,7	14,8	46,0
	Matriz 2	Count	3	6	5	14
		Expected Count	7,5	2,0	4,5	14,0
	Matriz 3	Count	12	3	6	21
		Expected Count	11,2	3,0	6,8	21,0
	Matriz 4	Count	11	2	4	17
		Expected Count	9,0	2,5	5,5	17,0
	Matriz 5	Count	6	0	3	9
		Expected Count	4,8	1,3	2,9	9,0
	Matriz 6	Count	2	0	0	2
		Expected Count	1,1	,3	,6	2,0
	Matriz 7	Count	0	0	1	1
		Expected Count	,5	,1	,3	1,0
Total		Count	66	18	40	124
		Expected Count	66,0	18,0	40,0	124,0

-Fig. 16-

Así, si tenemos en cuenta estos primeros resultados, se desprende que aquí tampoco se establece una correlación significativa entre las representaciones sobre la escritura (las matrices de consignas) y la clase de actividad particular que la consigna promueve.

De todas formas, más allá de esta primera observación, resulta interesante advertir que la distribución de matrices no es estrictamente coincidente en los tres tipos de consignas. En la tabla se revela que las consignas con actividades específicas de lectura presentan mucho menos variedad de matrices si se las compara con las consignas de escritura y con las mixtas. Obsérvese, en este sentido, que estas consignas de lectura no involucran ninguna Unidad de Análisis relativa a las matrices 5, 6, 7 o mixtas, por lo que se trata de todas consignas que presentan como común denominador a RI. Esto es, de estos datos se desprende que todas las consignas cuyas actividades se centran en la lectura involucran una falta de especificidad y una anulación del sujeto cognoscente en tanto que agente de la cultura escrita, por lo que, comparativamente con escribir, leer deviene una actividad más asociada con la lógica escolar.

Finalmente, en cuanto a la comparación de las matrices conforme la **modalidad de la consigna** (escrita / oral), los resultados de las estadísticas se configuran en otra orientación si los comparamos con el resto de las variables de cruce y, por consiguiente, nos permiten extraer conclusiones relevantes en virtud de la caracterización compleja y contextual de nuestro objeto. Si bien, al igual que sucede en relación con las variables de cruce ya expuestas, la Matriz 1 es también la que presenta un notorio predominio en ambas modalidades –35.6% en consignas orales y 43.5% en las escritas–, si observamos y comparamos la distribución del resto de las matrices y sus frecuencias de inscripción se evidencian importantes diferencias:

Matriz de consigna

Modalidad de la consigna			Frequency	Percent	Valid Percent
Oral	Valid	Mixta	13	12,9	12,9
		Matriz 1	36	35,6	35,6
		Matriz 2	10	9,9	9,9
		Matriz 3	21	20,8	20,8
		Matriz 4	17	16,8	16,8
		Matriz 5	3	3,0	3,0
		Matriz 7	1	1,0	1,0
		Total	101	100,0	100,0

Escrita	Valid	Mixta	1	4,3	4,3
		Matriz 1	10	43,5	43,5
		Matriz 2	4	17,4	17,4
		Matriz 5	6	26,1	26,1
		Matriz 6	2	8,7	8,7
		Total	23	100,0	100,0

-Fig. 17-

En primer lugar, como habíamos adelantado en 5.2.2., no todas las matrices de consignas se manifiestan en ambas modalidades: mientras que en las consignas orales no se presenta la Matriz 6 (RII, R2, Ri), en las consignas escritas no se presentan consignas correspondientes a la Matriz 3 (RI, R1, Rii), la Matriz 4 (RI, R2, Rii), ni la Matriz 7 (RII, R1, Rii) –y tampoco la Matriz 8 (RII, R2, Rii), solo incluida dentro de unas pocas matrices mixtas orales –. Asimismo, y en estrecha relación, las frecuencias de mayor inscripción en cada modalidad –que siguen en cantidad a la Matriz 1 en ambos casos– también son disímiles: en las consignas orales, luego de la Matriz 1 encontramos mayor frecuencia de las matrices 3 (20.8%) y 4 (16.8%), mientras que en las escritas hallamos a la 5 (26.1%) y la 2 (17.4%).

Así, como se desprende de estos datos, por un lado, se evidencia que las consignas orales no solo que, como vimos *supra*, son muchas más en proporción cuantitativa total en relación con las escritas, sino que además presentan mayor heterogeneidad en cuanto a las matrices en que se realizan. Obsérvese, en este sentido, que si bien en ambas modalidades la mayor frecuencia de inscripción está dada por la matriz 1, su proporción en las consignas escritas es relativamente mayor que en las orales –43.5% sobre 35.6%–, y ello genera un incremento de la homogeneidad en esta última modalidad.

Por otro lado, y lo que es más importante, a partir de estos datos podemos inferir que, efectivamente, hay una correlación significativa entre determinadas matrices y su modalidad de formulación. En efecto, si apelamos a la estadística de prueba, en particular, al test de Chi-Cuadrado (Fig. 18), los resultados nos muestran que hay una diferencia estadísticamente significativa de matrices en virtud de la modalidad de formulación de la consigna –esto es, que se sostiene H1–:

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	**Exact Sig. (2-sided)**	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	33,903[a]	7	,000	**,000**		
Likelihood Ratio	35,359	7	,000	,000		
Fisher's Exact Test	29,263			,000		
Linear-by-Linear Association	2,060[b]	1	,151	,156	,089	,020
N of Valid Cases	124					

a. 9 cells (56,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

-Fig. 18-

En este sentido, a la luz de este resultado del test de hipótesis, y si volvemos sobre la tabla comparativa (Fig. 17) y observamos cuáles son las matrices privilegiadas y las matrices ausentes en cada modalidad, en efecto, se advierte que las principales dimensiones en que se distinguen son V3 y V1. Esto es, por un lado y principalmente, se observa un comportamiento diferencial en cuanto a la dimensión relativa al andamiaje: la correlación más evidente que se presenta es la que asocia consignas escritas a matrices sin metadiscurso o sin reformulación marcada, esto es, a las matrices cuyo andamiaje opera desde la lógica del código y los sentidos preestablecidos (V3 > Ri), mientras que en las orales se presenta la combinación de ambos valores (V3 > Ri / Rii). De aquí se deduce que la representación de escritura en términos de procedimiento y entidad monolítica y no negociable no está dada solo por el predominio y hegemonía de la Matriz 1 en general (*Cfr*. 5.2.2) sino también por la distribución de los valores asociados a consignas escritas en particular.

Por otra parte, el otro núcleo de diferenciación y correlación significativa en cada caso, se da en relación con la dimensión relativa al sujeto cognoscente (V1): las consignas orales en su mayoría sostienen la lógica de la praxis no específica y, por tanto, la anulación de los rasgos agentivos del sujeto (V1 > RI) mientras que buena parte de las consignas escritas –sobre todo en términos relativos y comparativos con las orales– se orientan en el sentido de la especificidad y el agenciamiento del sujeto (V1 > RII).

En definitiva, a raíz de estos resultados –y sobre todo comparados con los resultados de los análisis estadísticos descriptivos y de prueba en relación con las otras variables de cruce–,

se evidencia que uno de los factores más relevantes en cuanto a la configuración de las representaciones en torno de la escritura en las consignas es, de hecho, su modalidad escrita u oral de formulación.

5.3.2. Evaluación y síntesis parcial

Caracterizadas las representaciones sociales sobre el dominio de la escritura y, en virtud de ello, conceptualizadas las distintas matrices de consignas, lo que motivó el desarrollo de esta segunda parte del capítulo consistió en la pregunta torno de las potenciales dimensiones que específicamente entran en juego en la constitución de tales representaciones y matrices. Más particularmente, y puesto que asumimos una conceptualización didáctica y discursiva de las consignas, esta pregunta implicó indagar cuáles son las variables contextuales que intervienen, simultáneamente, en la transposición didáctica del dominio de la escritura y en la configuración discursiva de las consignas en los contextos formativos analizados.

Cuando diseñamos nuestro proyecto de investigación, habíamos partido de la hipótesis de que la actividad particular de escritura (leer / escribir), el año de escolaridad (1° / 5° año), el tipo de institución (EESO / EETP) y la modalidad de formulación (oral / escrita) se constituían como factores relevantes en la definición y variación de las distintas representaciones sobre la escritura en las consignas (*Cfr*. Introducción; hipótesis subsidiaria nro. 1).

Esto es, por un lado, en virtud de nuestra consideración de las actividades de leer y escribir en tanto que prácticas relacionadas pero específicas y diferenciadas dentro del dominio de la escritura (*Cfr*. 1.3), organizamos nuestro proyecto a partir de la hipótesis de que la práctica rectora predominante en las consignas (leer o escribir) podía ser un factor de incidencia en las mediaciones formativas sobre la escritura. Asimismo, a partir de nuestra definición de la escritura como dominio de simbolización cultural relacionado pero específico y diferenciado en relación con el dominio de la oralidad (*Cfr*. 1.2), consideramos, de manera análoga, que la formulación oral o escrita de la consignas, en tanto que distinto andamiaje docente, devenía variable de cruce significativa. Por otro lado, en virtud de los presupuestos del Interaccionismo Social y Sociodiscursivo asumidos (*Cfr*.

2.2), habíamos considerado que el nivel de desarrollo de los estudiantes y –fundamentalmente– la cantidad de tiempo en que éstos han estado sometidos a intervenciones formativas escolares (dos cuestiones condensadas en la variable "año de escolaridad") podían ser un factor relevante en la constitución de las consignas y sus representaciones. Finalmente, dado que, acorde con la conceptualización propuesta de las consignas como herramientas discursivas de mediación formativa (*Cfr*. 2.2), la dimensión institucional es considerada una de sus principales variables organizadoras, habíamos hipotetizado que el tipo de institución (EESO y EETP) podría ser un condicionante contextual relevante.

Ahora bien, si se ponen en consideración, por un lado, los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo descriptivo presentados en la primera parte del capítulo (esto es, la configuración de las matrices y el predominio de unas sobre otras) y, por otro lado, los resultados de los análisis estadísticos descriptivos y de prueba presentados en la sección anterior, es evidente que nuestra hipótesis preliminar respecto de las variables contextuales merece ser redefinida. Esto es, como vimos en virtud de lo expuesto, en primer lugar, es la Matriz 1 (RI, R1, Ri) la que marca la tendencia predominante en el corpus (seguida por la 3), lo que equivale a plantear que los procedimientos y objetos del dominio de la escritura no son semiotizados como procedimientos y objetos significativos por fuera del contexto de las prácticas escolares y que, en líneas generales, se tiende a presentarlos como presupuestos (en tal ámbito discursivo) no sujetos a la negociación. En segundo lugar, los resultados expuestos también señalan que no son el año de escolaridad, el tipo de institución ni la actividad particular los factores significativos en la constitución de tales representaciones, pero sí lo es la modalidad de formulación de la consigna.

En consecuencia, de lo anterior se deduce en tanto redefinición de nuestra hipótesis preliminar que los factores privilegiados que operan en la constitución de las representaciones sociales sobre la escritura en las mediaciones formativas son tanto el andamiaje oral o escrito de las consignas (modalidad particular en que se concretiza el género) como el campo de la praxis y discursividad escolar desde la que se producen, más allá de las singularidades de cada escuela, del año de escolaridad o de si se trata de consignas de lectura o escritura en particular. En lo que sigue, y para cerrar el capítulo, nos

aproximaremos sucintamente a la especificación y evaluación de las implicancias de tal conclusión.

En primer lugar, interesa problematizar la relevancia que según nuestros resultados adquiere la modalidad de formulación de las consignas en relación con las representaciones sobre la escritura. Uno de nuestros puntos de partida en el Capítulo 1 (*Cfr*. 1.2) consistió, por un lado, en la interrogación respecto de si las consignas escritas y las orales, que se entrelazan continuamente en las mediaciones formativas escolares, movilizan distintas representaciones y, por otro lado, en las posibles causas de su, aparentemente, necesaria coexistencia. Si se toman en cuenta los resultados de los análisis hasta aquí expuestos, se evidencia que ambas preguntas, y sus posibles respuestas, se hallan estrechamente entrelazadas.

Esto es, a la luz de los datos, se pone de manifiesto que, por un lado, las representaciones sociales sobre la escritura no son idénticas en virtud de la modalidad de la consigna: si bien ambas sostienen un predominio de la Matriz 1 (RI, R1, Ri) –lo que, evidentemente, obedece a factores institucionales y de campo que trascienden la modalidad particular de la consigna–[200], si se observa el resto de las matrices y se compara su respectiva distribución según cada modalidad, se advierte que mientras que las consignas escritas presentan, relativamente, una mayor tendencia a propiciar y favorecer el metalenguaje (V1 > RII y V2 > R2), las consignas orales presentan, relativa y opositivamente, una mayor tendencia a propiciar y favorecer un andamiaje abierto a la negociación de sentidos (V3 > Rii). De esta forma, el predominio de las matrices orales en los contextos de mediaciones formativas estudiados, parece indicar la necesidad de propiciar un andamiaje propiamente dicho (*Cfr*. 5.2.1) en virtud de, como adelantamos *supra*, el reconocimiento del valor de la oralidad en el desarrollo ontogenético, sumado a –y en relación con– las transformaciones culturales-pedagógicas de la propia institución escolar.

En consecuencia, se puede deducir y concluir, al comparar las correlaciones entre modalidad y matriz, por un lado, y al considerar el notorio predominio de las consignas orales sobre las escritas, por otro –y más allá de la hegemonía de la Matriz 1 en la totalidad del corpus–, que en las mediaciones formativas examinadas, atendiendo a las

[200] Volveremos sobre este aspecto hacia el final de la presente sección.

representaciones sobre la escritura que instituyen, se privilegia o se le otorga un mayor peso al andamiaje por sobre la instauración de un metalenguaje específico. Este planteo deviene de interés para nuestra investigación en tanto nos permite caracterizar de manera más precisa y profunda la organización de las representaciones sociales en torno de la escritura en las consignas –lo que fue materia específica de esta segunda parte del capítulo– y, al mismo tiempo, también deviene relevante en tanto supone, simultáneamente, un avance en la caracterización del propio objeto consigna en función de su modalidad de formulación.

Ahora bien, en segundo lugar, el otro factor o variable contextual que se entrevé como relevante en la determinación y organización de las representaciones sobre la escritura es, como adelantamos, la lógica de la escena englobante (Maingueneau, 2010, 2009) o dominio de la discursividad escolar entendido como campo (Bourdieu, 1985, 1990, 1992) desde el que se produce la totalidad de las consignas. Esto es, teniendo en cuenta el predominio indiscutible de la Matriz 1 en todos los resultados de la estadística descriptiva y, al mismo tiempo, si se consideran los resultados de los test de hipótesis realizados que sostienen la no significatividad (H0) de la mayoría de las variables examinadas (tipo de institución, año y tipo de actividad), se pone de manifiesto que, además de la modalidad de inscripción de las consignas, se presenta el campo de la praxis y discursividad escolar como restricción supraordenada en la determinación de las representaciones sobre la escritura y, simultáneamente, en la propia organización discursiva-genérica de las consignas.

Como formulamos en el Capítulo 1 (*Cfr*. 1.3.3), uno de los puntos de partida de nuestras indagaciones consistió en el postulado de A. M. Chartier (2004) en relación con la cultura escrita y su estrecha dependencia de la cultura escolar. Así, planteamos la existencia de un estrecho vínculo de reciprocidad entre las nociones de escritura y de alfabetización: no hay cultura escrita que no sea en buena medida sostenida por las prácticas de alfabetización producidas los contextos escolares. Es ello lo que, en buena medida, fundamenta la importancia de nuestras indagaciones y jerarquiza nuestro propio objeto de investigación. Asimismo, en el Capítulo 2 cuando realizamos la descripción y caracterización discursiva del objeto consigna (*Cfr*. 2.3.3), enfatizamos el hecho de que, concebir las consignas en términos genéricos (Bajtín, 1953) implica subrayar su dependencia con la escena englobante o discursividad escolar, entendida como campo de regulación específico.

Ahora bien, desde allí y teniendo en cuenta los resultados a los que hicimos referencia *supra*, conviene que especifiquemos cómo entendemos particularmente el dominio de la discursividad escolar y, fundamentalmente, que problematicemos las implicancias de la afirmación de que éste se constituye como variable supraordenada en la organización de las representaciones sobre la escritura movilizadas por las consignas.

En primer lugar, destacamos el hecho de que, concebir el dominio de la discursividad escolar en términos de "campo", tal como lo entiende la lectura sociológica de Bourdieu –y que es, posteriormente, retomado por la Escuela Francesa de Análisis del Discurso (Maingueneau, 2009, 2010, 2012) y la Sociocrítica (Angenot, 2010) –, supone plantear que las consignas (su organización discursiva y, de manera inescindible, sus representaciones sobre la escritura) se hallan reguladas por un espacio específico de relaciones y un sistema de posiciones de agentes y de producción de discursos/saberes/creencias irreductibles a los que regulan otros campos (Bourdieu y Wacquant, 1992). En una proximidad con la metáfora del "juego", todo campo involucra una red de relaciones objetivas entre posiciones que implican determinados modos de actuar/decir y de validar lo actuado/dicho.[201] Al mismo tiempo, decir que el dominio de la discursividad que origina y sostiene la enunciación de las consignas opera como campo, pretende enfatizar el hecho de que, como ya anunciamos en 5.2.3, la formulación de las consignas involucra un sistema de creencias y de representaciones a modo de sobreentendidos que permiten diferenciarlo de otros campos y sus respectivos enunciados:

> El currículum de una escuela no solo "trata de materias". La materia temática suprema de la escuela, considerada culturalmente, es la propia escuela. Así es como la mayoría de los estudiantes la experimentan, y cómo determina los significados que le atribuyen (Bruner, 1997:46)

De esta manera, se concluye que las representaciones sociales sobre la escritura movilizadas en las matrices de consignas estudiadas no son un producto del tipo de

[201] La metáfora del juego para conceptualizar la noción de campo empleada por Bourdieu, en principio, pareciera vincularse con el modo en que la pragmática clásica (*Cfr*. Austin, 1955; Searle, 1969) entiende la organización de las acciones humanas y, en particular, de los "actos de habla". No obstante, cabe subrayar que el planteo de Bourdieu se distingue radicalmente del de la pragmática –además de por las diferentes tradiciones disciplinares en que se enmarca cada una de sus respectivas formulaciones– no solo por su consideración social, ideológica e institucional de la performatividad sino también por su rechazo de toda abstracción idealizadora y por la discusión y relativización del carácter eminentemente racional y consciente de los agentes en relación con el actuar/decir.

institución o del año de escolaridad en donde concretamente se enuncien, ni de la actividad particular que habiliten. Por otra parte, tampoco puede sostenerse que las representaciones de las consignas consistan única y exclusivamente en un efecto de su modalidad de formulación (oral o escrita), aunque, por cierto, –como mostramos en 5.3.1– esta sea una variable significativa, sino que además, y fundamentalmente, deben ser pensadas como resultado o efecto de las reglas constitutivas del campo escolar que las produce, legitima y pone en circulación:

> Podemos pensar un campo como un espacio dentro del cual se ejerce un efecto de campo, de manera que todo lo que lo atraviesa no puede ser explicado únicamente mediante las propiedades intrínsecas del objeto en cuestión. Los límites del campo están donde los efectos del campo cesan (Bourdieu y Wacquant, 2015 [1992]: 138)

En efecto, es este planteo el que legitima y nos habilita para, en el próximo capítulo (Cap. 6), centrarnos en la exploración de "los efectos del campo" –en relación con las representaciones sociales sobre la escritura– en otros discursos constitutivos de las mediaciones formativas escolares.

Finalmente, otra cuestión relevante que se desprende de estas formulaciones teóricas es que el concepto de campo desde el que pensamos la escena englobante del sistema escolar, a diferencia de concepto de "aparato" [202], no plantea una reproducción lineal de reglas desde una lógica funcionalista-organicista:

> En un campo, los agentes y las instituciones luchan constantemente, de acuerdo con las regularidades y reglas constitutivas de ese espacio de juego (y, en determinadas coyunturas, por esas mismas reglas), con distintos grados de fuerza y, por ende, con diversas posibilidades de éxito, por apropiarse de los productos específicos en disputa dentro del juego (Bourdieu y Wacquant, Op. Cit.: 140).

Es decir, lo que aquí interesa destacar es que el funcionamiento de un campo, al involucrar como parte de su misma composición la participación de sujetos agentes (y no "entes conductualmente alienados"), manifiesta siempre una dialéctica entre homogeneidad y heterogeneidad, es decir, la tensión entre un marco común de creencias o sobreentendidos y las posibles disputas o disidencias al respecto.

[202] "El sistema escolar, el Estado, la Iglesia, los partidos políticos o los sindicatos no son aparatos sino campos" (Bourdieu, 1992: 140).

En nuestra Tesis, ello se traduce precisamente en la existencia de una matriz (Matriz 1) que se presenta como hegemónica independientemente de todas las variables de cruce en juego, pero que, al mismo tiempo, como hemos intentado mostrar en el desarrollo del capítulo, no impide la existencia, diálogo, interjuego o discusión con otras matrices. Asimismo, ello también supone como consecuencia no perder de vista que quienes producen las consignas (docentes) y quienes intervienen en clase como respuesta a tales consignas (estudiantes) deben ser considerados desde su estatuto agentivo, más allá del grado de conciencia que tengan respecto de las coerciones y efectos del campo sobre sus producciones discursivas. Dicho de otro modo, y estableciendo, una vez más, un vínculo con el planteo de la Psicología Cultural de Bruner:

> La vida en la cultura, entonces, es un juego mutuo entre las versiones del mundo que la gente forma bajo su oscilación institucional y las versiones que son producto de sus historias individuales (Bruner, 2009 [1990]:31)

Profundizaremos, en particular, este planteo en el próximo capítulo (*Cfr*. 6.3).

En síntesis, para concluir este segundo trayecto de análisis, quisiéramos insistir en la importancia que supone adentrarnos en el conocimiento de las representaciones sobre la escritura en la Escuela Media y en la ponderación evaluativa de las variables involucradas en su constitución. Esto es así, desde nuestro punto de vista, no solo por el hecho de que la Escuela Media es un espacio socialmente privilegiado para la configuración de este tipo de representaciones sino también por la relevancia que tiene el dominio de la escritura en general en nuestra cultura, más allá del espacio escolar-formativo en donde se promueve su enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, y lo que es más importante, consideramos que solo conociendo la complejidad y dinámica de conformación de las representaciones sobre la escritura que se instituyen performativamente en las mediaciones formativas escolares –y, justamente, por considerarlas en su carácter de construcciones discursivas "no naturales" ni "inmutables"– es que se habilita un marco sólido para discutir y elaborar posibles políticas educativas orientadas a la transformación de nuestras prácticas y, en consecuencia, orientadas a la mejora de las capacidades escriturarias de los estudiantes.

CAPÍTULO 6: LAS CONSIGNAS EN LAS MEDIACIONES FORMATIVAS ESCOLARES

6.1. *Introducción*

Si partimos de la conceptualización de las representaciones sociales analizadas en términos de configuraciones verbales interdiscursivas (Cap. 3) en torno del macro dominio de la escritura (Cap. 1) y, al mismo tiempo, entendemos las consignas como enunciados genéricamente regulados y sustentados por un sistema didáctico enmarcado en el campo de las mediaciones formativas escolares (Cap. 2), se desprende –a los fines de evaluar los alcances de las representaciones descriptas y, así, de complejizar el conocimiento de nuestro objeto– que los resultados presentados en el capítulo anterior (Cap. 5) pueden ser puestos en vinculación con lo que acontece en otros espacios discursivos dentro del mismo campo.

Así, planteado el campo de la praxis escolar como restricción supraordenada en la determinación de las representaciones sobre la escritura en las consignas (*Cfr*. 5.3.2), en el presente capítulo nos centraremos en la exploración de "los efectos del campo" en otros discursos constitutivos de las mediaciones formativas escolares. Esto es, mientras que en las páginas precedentes nos centramos en la descripción y clasificación de las consignas en tanto que enunciados sustentados desde un mismo patrón genérico, en las próximas páginas nos detendremos en las relaciones dialógicas que éstas entablan con enunciados que, si bien pertenecen a otros géneros discursivos, se inscriben en la misma esfera de la praxis.

En el contexto de lo antedicho es que hipotetizamos (hipótesis subsidiarias nro. 2 y nro. 3; *Cfr*. Introducción), en primer lugar, que tales enunciados –las consignas, el discurso prescriptivo-ministerial y el discurso imaginario-docente– movilizan un marco común de creencias (Peirce, 1988; Pérez y Rogieri, 2012) respecto del dominio de la escritura y, en segundo lugar, que las representaciones analizadas sobre tal dominio son constituyentes de las prácticas discursivas de los estudiantes en las clases –en tanto se inscriben como parte de su contexto de acción o instancia de mediación (Bronckart, 2004)–.

En términos de objetivos de investigación, el presente capítulo pretende cumplir, en particular, con el segundo objetivo general propuesto: evaluar los alcances de las

representaciones sociales sobre la escritura de las consignas en relación con el contexto de mediaciones formativas en que se producen.

En términos de objetivos específicos, ello implica, en primer lugar y como primera parte del capítulo (6.2), confrontar las representaciones sociales sobre la escritura movilizadas en las consignas con las instituidas por otros discursos de la esfera de la praxis escolar: discurso ministerial (plano prescriptivo) (6.2.1) y discurso declarativo docente (plano imaginario) (6.2.2). En concreto, ello supone un trabajo de análisis sobre los Corpus Complementarios 1 y 2, respectivamente.

Por otro lado y como segunda parte del capítulo (6.3), el otro objetivo específico en que se hace analítico el objetivo general mencionado concierne a la evaluación del carácter formativo de las distintas matrices de consignas a partir del análisis de las interacciones que promueven en los estudiantes en el contexto de las clases observadas, lo que implicará primero un análisis cualitativo (6.3.1) y luego un análisis cuantitativo descriptivo y de prueba (6.3.2). Esta segunda parte está centrada en el tratamiento del Corpus 2, cuyas unidades de análisis son las intervenciones verbales orales de los estudiantes (IE) producidas en las clases donde relevamos las consignas.

Como se puede inferir por el plan presentado *supra*, el orden de exposición de los abordajes analíticos que llevamos a cabo no está motivado por la jerarquía de los corpus en el diseño metodológico, sino, antes bien, por trazar un recorrido que vaya desde los niveles de mayor a menor determinación contextual de las consignas dentro del campo de las mediaciones formativas escolares: desde la prescripción hasta la praxis, pasando por lo imaginario. Esto es, partimos del plano de las determinaciones prescriptivas ministeriales (materializadas en el *Diseño* curricular provincial), luego abordamos el plano de lo imaginario en el discurso docente (materializado en las declaraciones-respuestas a las encuestas) y, finalmente, nos centramos en el plano de las interacciones formativas propiamente dichas a partir del análisis de las intervenciones verbales de los estudiantes como respuesta y diálogo ante las consignas estudiadas. De esta forma, como adelantamos, arribaremos a una comprensión más compleja de las representaciones sobre la escritura en las consignas, objeto de estudio central de la Tesis, y realizaremos una suerte de "recorrido descendente y ascendente" –hacia el nivel supra y subunitario, respectivamente– por la Matriz de datos que sustentó nuestra investigación (*Cfr*. 4.2).

6.2. *Primera parte*. El discurso ministerial, el discurso docente y su relación con las consignas: entre la prescripción y lo imaginario

6.2.1. Análisis del *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada* (2014) de la provincia de Santa Fe

El *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada*, elaborado por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe en el año 2014[203], consiste en el último documento de prescripciones curriculares vigente para la provincia enmarcado en la Ley Nacional de Educación 26206 (2006).

El documento presenta una extensión de 725 páginas, lo que *a priori* permite inferir un importante nivel de especificidad en la presentación de los contenidos y su fundamentación: allí se detallan cada una de las asignaturas del Ciclo Básico (correspondiente a 1° y 2° año) y del Ciclo Orientado (3°, 4° y 5° año) –las asignaturas de formación general, los espacios articulados y transversales, y las asignaturas de formación específica–, para todas las orientaciones previstas –15 orientaciones en total–.

Como adelantamos en el capítulo metodológico (*Cfr*. 4.5), nuestro interés no reside en analizar y comparar las representaciones sobre la escritura en el marco de las especificidades disciplinares, por lo que dentro del documento, son materia de nuestro abordaje analítico las siguientes secciones: "Fundamentación general de la propuesta curricular", "Espacios curriculares del ciclo básico", "Espacios curriculares articulados", "Ciclo orientado: espacios curriculares de la formación general". En este sentido, si bien a los fines de ejemplificar los distintos valores obtenidos en el análisis del documento iremos mencionando distintas asignaturas, subrayamos que ello no se constituye como variable de cruce: nuestro objetivo es, como dijimos, arribar a una descripción general respecto de las representaciones sobre la escritura en el plano de lo prescripto, con el objeto de ponerlo en relación con los resultados obtenidos en el análisis de consignas del capítulo anterior.

[203] Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (2014). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada.* Disponible *on-line:* https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf [Recuperado el 10/10/2014].

El tratamiento analítico –que en esta oportunidad es de carácter estrictamente cualitativo–, entonces, implica una confrontación de nuestra lectura del documento (que, como dijimos, opera como nuestro Corpus Complementario 1) con los resultados del análisis de las consignas, a los fines de identificar sus principales tendencias en relación con las representaciones sobre la escritura.[204]

Como punto de partida, antes de ingresar en el análisis propiamente dicho, cabe mencionar dos cuestiones que se inscriben en la "Fundamentación general" que desde nuestro punto de vista devienen significativas respecto de los resultados ulteriores. En primer lugar, nos referimos a la mención del contexto socio-político específico que opera como fundamentación de la concepción sobre cultura y educación sostenida en el documento:

> La puesta en vigencia de la Ley de Educación Nacional 26206 que establece la obligatoriedad de la educación secundaria permitió la llegada de grupos sociales diversos a este nivel de escolaridad, enfrentando el modelo de escuela de la modernidad con múltiples modelos culturales, es decir, una concepción homogeneizadora con otra que se visualiza como un mosaico de identidades con la pretensión de permear las fronteras del adentro y el afuera que habían caracterizado a las instituciones educativas (2014: 11)

Esto es, el diseño curricular plantea explícitamente desde un inicio que su marco de regulación específico es la Ley de Educación 26206 con su extensión de la obligatoriedad de la escolaridad secundaria y la consecuente ampliación de la población a la que se dirige. Desde allí se plantea la necesidad de poner en discusión el modelo de escuela moderna o tradicional de tipo "homogeneizadora" (Puiggrós, 2003; Tedesco, 1993) en pos de reivindicar la diversidad de matrices culturales y, así, intentar organizar una escuela menos rígida y más "cercana" a las culturas identitarias de los estudiantes, garantizando de esta forma su acceso, permanencia y egreso:

[204] Asimismo –y en estrecha relación–, como también adelantamos en el 4.5, además de la consideración de los resultados obtenidos en el análisis de consignas, los interrogantes específicos que orientaron el abordaje analítico de los documentos fueron: a. ¿cómo aparece representada la escritura en tanto que objeto? (especificado / no especificado - como entidad escolar / como entidad discursiva de mayor alcance). b. ¿cuáles son los principales atributos que se predican respecto de tales entidades del dominio de la escritura (valores positivos / valores negativos). c. ¿qué jerarquía ocupa el dominio de la escritura respecto de otros dominios semióticos? (igual jerarquía / mayor jerarquía / menor jerarquía). d. ¿cuáles son las actividades asociadas con el dominio de la escritura? (actividades con objetivos discursivos y cognitivos específicos / actividades no especificadas o escolares). e. ¿se presentan diferencias en relación con el modo de concebir la escritura en virtud del ciclo de escolaridad de referencia? (ciclo básico – ciclo orientado).

> Se trata de un documento que tiene por objeto proveer herramientas que posibiliten garantizar el acceso a, la permanencia en y el egreso de una educación que promueva la creación y la recreación de la cultura (2014:10)

En estrecha relación, interesa también destacar la remisión implícita a una concepción de educación que, aunque no se citan referencias ni nombres propios, es claramente identificable con la Psicología Cultural de Bruner (1986, 1997) y con algunos presupuestos generales del Interaccionismo Social (*Cfr*. 2.2) según los cuales se manifiesta una definición de la cultura y la educación en términos de creación, recreación y negociación de sentidos, siempre plurales y situados (por oposición a lógica de la educación como transmisión unilateral y reproducción de información preexistente):

> compartimos las concepciones de: *Cultura* como construcción social y personal permanente, portadora de los valores de una comunidad a través de los símbolos, las palabras y las visiones de mundo, basada en una ética vertebrada en torno a la igualdad y al respeto por la identidad de los sujetos; *Educación* como lugar de encuentro con el otro para explorar posibilidades y contribuir a los sentidos compartidos, siendo ésta una de las herramientas para propiciar apropiación creativa y transformadora de la cultura, la igualdad de oportunidades en la sociedad y asegurar la horizontalidad y democratización del conocimiento y de los bienes simbólicos y materiales –concepción que posibilita comprender que no hay verdades absolutas, ni conocimientos neutrales, ni procesos lineales, ni posibilidades de avanzar en soledad–; y *Aprendizaje* como forma de resolver problemas con otros en un marco ético que preserve el bien común (2014:11)

Ahora bien, dado que esta Tesis no se inscribe en el campo de las Ciencias Educación ni en el de las Políticas Educativas sino –como hemos expresado y fundamentado en reiteradas oportunidades– en el cruce de la didáctica de la lengua y análisis del discurso, si mencionamos someramente estos principios inscritos en la fundamentación del documento es en función de que nos permiten advertir el encuadre o marco de creencias (por lo menos en términos de "voluntad política declarada") desde el cual interpretar críticamente determinadas representaciones sobre la escritura que detectamos en los análisis. Esto es, como mostraremos en detalle a continuación, este marco de presupuestos teóricos operan implícitamente como sostén o fundamento de la ausencia de valor jerárquico atribuido al dominio de la escritura en el plano de lo prescripto y la consecuente puesta en primer plano de determinados valores asociados tradicionalmente con la oralidad (*Cfr*. Ong, 1982) e

incluso con otros dominios semióticos (tales como, por ejemplo, el macro dominio de lo "audiovisual").

A propósito de ello, puede también leerse el hecho de que en el apartado "Evaluación", incluido dentro de la "Fundamentación general" del *Diseño*, se formule:

> Especialmente la evaluación deberá permitir establecer en qué medida los estudiantes han desarrollado las capacidades de: comprender, interpretar, producir y comunicar textos diversos y expresados en diferentes lenguajes; la capacidad para enfrentar y resolver problemas de diversa naturaleza y en diversos contextos; la capacidad para trabajar y convivir con otros y la capacidad para pensar de manera crítica y creativa (2014:14)

Desde nuestro criterio –y acorde con lo planteado *supra*– aunque este planteo manifestaría, en principio, que la lectura y escritura constituyen unos de los ejes valorados por la institución escolar a nivel global desde el plano de lo prescripto, si se considera que desde un inicio su inscripción se halla en el mismo nivel que otro tipo de competencias a evaluar y, fundamentalmente, si se observa la restricción "expresados en diferentes lenguajes", es evidente que el dominio de la escritura se presenta de antemano como "uno más" en términos jerárquicos. Este punto es central en la medida en que tendrá un correlato en la manera en que luego se plantean las consideraciones metodológicas y los contenidos en las distintas asignaturas que analizamos y, al mismo tiempo, en tanto evidencia de qué modo la referencia implícita a determinados presupuestos de la Psicología Cultural y la correlacionada oposición a las prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje[205] funcionan en cierta forma como encuadre que fundamenta la relativa poca atención puesta en el dominio de la escritura por parte del documento.

Realizadas estas observaciones preliminares, procedemos, a continuación, a mostrar y discutir los resultados del análisis de manera pormenorizada.

Así, luego de la lectura de las secciones indicadas del *Diseño,* motivada por los interrogantes citados *supra* y por la confrontación con los resultados del análisis de las

[205] Obsérvese que, más adelante en el mismo apartado destinado a los criterios de evaluación general asumidos por el *Diseño*, se reitera la oposición, a la que hicimos referencia en términos de orientación sociopolítica de base, a la denominada "escuela moderna tradicional" en pos de generar inclusión atendiendo a la diversidad: "Las prácticas evaluativas tienen que ser funcionales a la idea de escuela inclusiva que brinda oportunidades para permanecer y avanzar en el sistema educativo y no devenir en instrumentos de selección y consecuente exclusión, de modo que posibilite reafirmar la idea de que la escuela no debe ser un órgano social de control sino una institución que tiene que asegurar a todos los sujetos la inclusión y la participación en los bienes de la cultura" (2014:14).

consignas, arribamos a tres valores respecto de nuestra variable, esto es, tres tendencias en relación con las representaciones sociales sobre el dominio de la escritura presentes en el plano de lo prescripto en el contexto de las mediaciones formativas:

1. El dominio de la escritura como instancia implícita o sobreentendida
2. El dominio de la escritura como referencia explícita no específica
3. El dominio de la escritura sin jerarquía relevante o como "disvalor" en relación y comparación con el de la oralidad

En lo que sigue explicitaremos y ejemplificaremos cada una de las tendencias tal como se manifiestan en el corpus para, fundamentalmente, problematizar su vinculación con los resultados presentados en el capítulo precedente. Cabe aclarar, antes de ello, que en virtud de la naturaleza "no discreta" de los datos, si bien realizamos una estructuración y clasificación de las tendencias halladas –justamente, en términos de tres valores distintos–, ello no significa que cada una de ellos se inscriba de manera aislada y plenamente diferenciable respecto de las otras en el corpus. Antes bien, de lo que se trata es de la identificación de tres modulaciones en torno del dominio de la escritura cuya presencia se manifiesta continuamente y de manera "combinada" a lo largo de todo el *Diseño*. En consecuencia, si bien procederemos a presentar cada uno de los valores en particular, como se podrá ver, se plantearán continuas relaciones e interpenetraciones entre ellos y, en efecto, se podrá advertir que existe una cierta lógica subyacente común que delinearemos al finalizar la sección.

En primer lugar, decimos que una de las principales tendencias halladas en el análisis cualitativo del *Diseño* consiste en la representación del dominio de la escritura en términos de "instancia implícita o sobreentendida" **(1)**, lo que significa que el primer valor, en efecto y en sentido estricto, implicaría una "ausencia" de referencia propiamente dicha. Es decir, nos referimos en concreto a todos aquellos momentos en la exposición del *Diseño* en los que se hace alusión a operaciones comunicativas y cognitivas que necesariamente implican la mediación discursiva y, en particular, la mediación de actividades y objetos del dominio de la escritura pero que, sin embargo, ello no aparece explicitado en sentido estricto.

Esta tendencia es notoria, en primer lugar, en el espacio destinado a la presentación de los "contenidos" en todos los espacios curriculares, tanto en los del Ciclo Básico (Formación

Ética, Geografía, Historia, Música, etc.) como en los de la formación general del Ciclo Orientado (Construcción de ciudadanía, Biología, Historia, Física, Geografía, etc.). Esto es, observamos que se presentan, en todos los casos, los contenidos a partir de nominalizaciones correspondientes a operaciones retórico-cognitivas específicas tales como "análisis de…", "comprensión de…", "discusión de…", "argumentación de…", "abordaje de…", "conocimiento de…", "identificación de…", "construcción de…", "justificación de…". Véase, como ejemplo, la formulación de algunos de los contenidos en "Formación Ética" dentro del Ciclo Básico (1° y 2° año):

> - La comprensión de la dimensión ética de las acciones humanas, a través del análisis y la discusión de situaciones reales y ficticias, privadas o públicas que entrañan conflictos sociales.
> - El análisis crítico de las acciones de diferentes actores sociales distinguiendo intereses, valores, deberes y consecuencias a partir de situaciones conflictivas de la vida social, y las estrategias planteadas para su solución. Estereotipos y hábitos de los distintos actores sociales en la vida pública y privada. […]
> - La indagación acerca de las diferentes formas y prácticas por las que se genera identidad adolescente y juvenil.
> - El reconocimiento, la reflexión y la revisión de las propias representaciones, ideas y prejuicios, con especial atención de los casos de discriminación y estigmatización observables en experiencias escolares. (2014: 18)

De manera análoga, en la asignatura "Construcción de Ciudadanía" del Ciclo Orientado (3°, 4° y 5° año), se observa:

> - La reflexión y el debate sobre las representaciones individuales y colectivas acerca de las diversidades étnico culturales, lingüísticas, de creencias, para la construcción de una ciudadanía intercultural y la promoción de una ética dialógica,
> - El reconocimiento y el análisis crítico de las diferencias de género y la diversidad sexual con el propósito de superar visiones estereotipadas sobre roles masculinos y femeninos y la reproducción de relaciones jerárquicas entre los géneros.
> - La indagación y análisis crítico de las formas diversas de ser adolescentes y jóvenes desde diferentes miradas considerando la clase social, el género, el contexto rural urbano, entre otros y las tensiones que ellas generen en las relaciones sociales y en los vínculos generacionales e intergeneracionales (2014: 173-4)

Por otra parte, esta primera tendencia también se identifica en algunas de las fundamentaciones generales que anteceden a la enumeración de contenidos. Nos referimos,

en particular, a los casos en que se sostiene la importancia de los procesos metacognitivos en la enseñanza-aprendizaje o el énfasis puesto en el propiciar una actitud investigativa en los estudiantes –que se opondría a la "memorística-enciclopedista" de la escuela moderna tradicional que, como vimos, aquí se cuestiona–, tal como, por ejemplo, se formula en la fundamentación del "Taller de economía y administración" (espacio articulado dentro del Ciclo Básico): "El gran desafío es brindar al estudiante herramientas que le posibiliten aprender a pensar, reflexionar, razonar e investigar" (2014:105).

Como se puede ver, en las tres formulaciones citadas, se observa el planteo de operaciones cuyo tratamiento y/o abordaje implica la necesaria mediación de la cultura escrita, aunque ello no aparece ni explicitado ni delimitado a partir de la mención de entidades de escritura o referencias a prácticas escriturarias propiamente dichas. Es por tal motivo que decimos que el dominio de la escritura opera en estos casos como sobreentendido o como presupuesto, al menos para aquellos lectores del documento que tienen algún tipo de consciencia metalingüística –lo que no puede, en realidad, asegurarse, dada la heterogeneidad y disparidad de formaciones de los docentes destinatarios de este discurso–.

Si comparamos esta tendencia con los resultados del análisis de las consignas del capítulo anterior (*Cfr*. 5.2.2) –sobre todo en cuanto a la dimensión relativa al sujeto cognoscente (V1)–, se pone de manifiesto que, en principio, en el plano de lo prescripto se plantean operaciones y actividades asociadas al dominio de la escritura más específicas y orientadas –lejos estamos aquí de las operaciones meramente escolares o de las fases de secuencias instruccionales y tautologías de notorio predominio en las consignas (V1 > RI)– y, por tanto, se construye una figura de estudiante como sujeto agente bastante más delimitada que en la mayoría de nuestras consignas. En tal sentido consideramos relevante el hecho de que los contenidos curriculares aparezcan formulados, justamente, a partir de operaciones (cognitivas y comunicativas) y no directamente y sin mediación: en virtud de los presupuestos teóricos que asumimos a lo largo de la Tesis, se deduce que no es lo mismo formular como contenido, por ejemplo, "el reconocimiento y el análisis crítico de las diferencias de género y la diversidad sexual" que simplemente "las diferencias de género y la diversidad sexual", como si se tratara de entidades preexistentes y cerradas a transmitir y reproducir unilateralmente –y como vimos que, en efecto, acontecía en algunas de nuestras consignas–.

Sin embargo, nos interesa subrayar que el hecho de que estas operaciones –tanto las presentes en los contenidos como en las respectivas fundamentaciones– no aparezcan explícitamente circunscritas al dominio de la escritura, implica que su viabilidad para traducirse en propuestas didácticas de actividades de lectura y escritura específicas en las clases queda librado a la capacidad del docente (principal destinatario del *Diseño*) para reconocer el valor de la mediación escrita en tales operaciones (lo que dependerá de la formación específica que cada uno tenga). Ello podría explicar, en buena medida y si pensamos a las consignas y al *Diseño* curricular como parte de una misma esfera de la praxis y campo discursivo, que en una gran parte de las consignas analizadas –la mayoría en términos cuantitativos– no se plantee una representación de las operaciones y actividades de escritura en cuanto tales.

Ahora bien, por otra parte y sin negar lo antedicho, cabe destacar que dentro de esta misma tendencia pueden identificarse también numerosas formulaciones en el *Diseño* en las que, si bien no se menciona explícitamente a las entidades y procedimientos de lectura y escritura involucrados, presentan un mayor grado de explicitación en tanto se hace referencia a la mediación lingüística-discursiva. Esto es, se trata de casos en los que se formula que las propuestas a llevar a cabo involucran al lenguaje verbal como parte de su misma naturaleza, por lo que consideramos que supone un "avance" en relación con los casos antes mencionados. De cualquier forma, no podemos dejar de subrayar que la mención del dominio de la escritura, en realidad, no se lleva a cabo de manera explícita tampoco en estos casos: es evidente que se trata de planteo de actividades, operaciones y procedimientos que no existen sino por la cultura escrita que les da origen y forma, pero ello no se representa en tales términos –por lo que, una vez más, su materialización en propuestas didácticas escriturarias específicas queda supeditado a la lectura que de ello pueda o no realizar el docente–.

Tal es el caso, por ejemplo, de algunas de las formulaciones de la fundamentación del espacio de "Biología" (Ciclo básico), en donde se lee:

> Desde la escuela se facilita la sociabilización y el estudio formal de estos fenómenos, contribuyendo a la *alfabetización científica* a través del reconocimiento de los distintos marcos teóricos de los saberes heredados, su valoración y posibles aplicaciones. Se hace necesaria una articulación entre el modo de pensar la ciencia y los procesos de enseñanza y

> aprendizaje. En la construcción de los *saberes escolares de la ciencia*, no deben perderse de vista las teorías que sustentan a la Biología (2014:.66)

Si bien aquí aparece el concepto de "alfabetización científica" y luego se formula la necesidad de pensar la ciencia como una construcción colectiva y no natural, no se explicita ni desarrolla las implicancias y supuestos que involucra su carácter mayormente escrito, lo que una vez más operaría como sobreentendido. En el espacio de "Geografía" –y lo mismo podríamos decir de "Historia", "Seminario de Ciencias Sociales", y "Laboratorio de Ciencias Naturales" dentro del mismo Ciclo Básico–[206] también se observa una representación análoga cuando se enfatiza la idea del saber como "verdades históricas" e "ideológicas":

> El abordaje desde la totalidad posibilita a los estudiantes la idea de que el conocimiento no es una representación establecida en sí misma, sino la conjunción de verdades producidas a lo largo de la historia de cada sociedad, no es transparente, está impregnado de ideologías y múltiples puntos de referenciar el mundo. (2014:78)

En cuanto a las asignaturas de formación general del Ciclo Orientado, destinado a los estudiantes de años superiores, se advierte la misma tendencia a presentar el dominio de la escritura como sobreentendido, aunque resulta notoriamente más marcada la alusión a la mediación discursiva en general. Por ejemplo, la inscripción de las categorías "discursos historiográficos" o "la construcción del relato" en la fundamentación de una asignatura como "Historia", o la explicitación del carácter lingüístico de las clasificaciones en "Geografía", son evidencia de ello:

> Revisar los discursos historiográficos, particularmente aquellos que remiten a la fundación de la identidad nacional en la segunda mitad del siglo XIX y que se reeditan aún hoy desde corrientes historiográficas incluso académicas, constituye una tarea necesaria; no para descartarlos, sino para confrontarlos con otros enfoques, problematizando la construcción del relato de la historia nacional, de sus héroes y villanos, de sus protagonistas y de aquellos grupos que han quedado al margen de la historia [El subrayado es nuestro] (2014:185)

> Desde el lenguaje se clasifica continuamente, siempre se está ajustando, aunque muy pocas veces se reflexiona sobre ese procedimiento en sí. La utilización de esas clasificaciones se torna en fronteras entre seres humanos, entre cosas; fronteras que se realizan pero muy

[206] *Cfr*. particularmente p. 85; p. 100; p. 102.

> pocas veces se considera su *humanidad*, es decir, su historicidad, su contingencia, su fragilidad [El subrayado es nuestro] (2014:190)

Cabe mencionar que, dado que los espacios curriculares examinados son comunes a todas las áreas de especialización posibles dentro del Ciclo Orientado, en ellos se dedica un apartado específico para las articulaciones entre las asignaturas de formación general y las áreas particulares. Ello supondría, *a priori*, un espacio privilegiado para explicitar las mediaciones específicamente escriturarias en que cada área se materializan los conceptos de las disciplinas de formación general. No obstante, si leemos en detalle tales articulaciones propuestas, advertimos que en la totalidad de tales asignaturas el planteo de relaciones se circunscribe al plano temático, dejando afuera las prácticas de lectura y escritura particulares que se sugieren para el trabajo conforme las áreas. En efecto, pareciera que el trabajo específico y la metacognición sobre discursos escritos queda circunscrito al área de "Lengua y literatura"[207], en la formación general, y a las denominadas Orientaciones en "Comunicación" o "Lenguas" en particular.

En virtud de lo señalado cabe concluir, entonces, que al menos en cuanto a esta primera tendencia ("El dominio de la escritura como instancia implícita o sobreentendida"), no habría diferencia por año de escolaridad o ciclo, de manera coincidente con lo que advertimos que sucede en las consignas analizadas (*Cfr*. 5.3.1). En efecto, si bien a medida que avanzamos en los años de escolaridad se advierte una mayor referencia a la mediación discursiva en general, la referencia explícita a la cultura escrita y sus productos en particular se restringe a los espacios curriculares con orientación lingüística, por lo que no operaría, en realidad, como contenido transversal dentro del currículum prescripto.

La segunda tendencia o valor presente en el *Diseño* en relación con el dominio de la escritura **(2)** corresponde a lo que denominamos "el dominio de la escritura como referencia explícita no específica" y, como intentaremos dejar asentado a continuación, se trata de una representación que dialoga y se complementa con la anteriormente expuesta –y, adelantándonos, también con la que expondremos en tercer lugar–.

[207] Como fundamentamos en el Capítulo 4 (*Cfr*. 4.3), en virtud de nuestros objetivos particulares de investigación excluimos deliberadamente el trabajo sobre este espacio curricular tanto en el relevamiento de consignas (Corpus 1), en el de las intervenciones de estudiantes (Corpus 2), en los diseños curriculares (Corpus complementario 1) como en las encuestas docentes (Corpus complementario 2).

En términos generales esta tendencia involucra a todas aquellas breves formulaciones presentes tanto en la enumeración de contenidos como en las fundamentaciones o consideraciones metodológicas –en espacios curriculares de ambos ciclos– en las que, si bien los productos o actividades relativas al dominio de la escritura se inscriben de manera explícita –por lo que no es posible, como en el caso anterior, hablar de "sobreentendido"–, ello no se traduce ni en criterios claros de clasificación u ordenamiento de las entidades referidas, ni en la puntualización o esclarecimiento de las particularidades que involucran frente a las de otros dominios o lenguajes.

Asimismo, en este contexto la escritura aparece mayoritariamente asociada a la idea de "fuente de información" desde un punto de vista funcional. Esto es, en el marco de la ausencia de criterios rigurosos de clasificación y ante la falta de explicitación de las particularidades que conllevan las prácticas y objetos de escritura frente a los de otros dominios semióticos, el dominio de la escritura opera como "recurso" informativo (uno más entre otros) para llevar a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje: si bien se reconoce el valor comunicativo y expresivo de la escritura, se pone en un primer plano su valor como posible fuente de datos, en desmedro de su potencialidad epistémica específica.

Obsérvese, a título de ejemplo, de qué manera, por un lado, en "Geografía" (tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Orientado –de manera curiosamente idéntica–) se realiza una referencia en este sentido:

> La Geografía social posibilita la incorporación, en el desarrollo de las clases, de varias fuentes de información, codificadas en diversos tipos de textos (informativos, periodísticos, cartográficos, estadísticos) y formatos (audiovisual, digital, en papel) que lleve a la selección, análisis y sistematización y aliente diferentes maneras de comunicación y expresión, desde una multiplicidad de lenguajes y perspectivas. (2014:79 / 194)

No solo que los productos de escritura aparecen indisociablemente ligados a la idea de "fuentes de información" y a la lógica de la "codificación" –que, por cierto, supone una idea implícita de escritura como "notación" vinculada con una función mnemónica y de "almacenamiento" (*Cfr*. Olson, 1994)– sino que, además, en su referencia y clasificación no queda claro si el eje privilegiado de clasificación es textual, comunicativo, genérico, funcional, por ámbito discursivo o escena englobante. Asimismo, si se tiene en cuenta la

restricción dada por el sintagma preposicional, al final de la cita, que sostiene "desde una multiplicidad de lenguajes y perspectivas", se pone de manifiesto que –como ya adelantamos *supra* en relación con la "Fundamentación general" del *Diseño*– en este contexto el "lenguaje escrito" no se presenta con más relevancia que otros modos de simbolizar (fundamentalmente, el modo oral y el audiovisual) y, en este sentido, no aparece representado, explicitado ni jerarquizado su rol específico para los procesos de desarrollo.

En una orientación similar se puede leer el hecho de que en las consideraciones metodológicas del espacio curricular "Historia" (tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Orientado, también de forma curiosamente idéntica), se plantee la necesidad de "trabajar la argumentación de forma oral y escrita" (2014: 86), sin especificación genérica alguna, situando en el mismo plano escritura y oralidad.

Asimismo, en los espacios articulados como el "Seminario de Ciencias Sociales" y el "Laboratorio de Ciencias Naturales" tampoco se plantea una jerarquización de la escritura como modo de aproximación al conocimiento: es un modo más de simbolizar y, cuando se inscribe (en muy pocas oportunidades) aparece relativamente "desdibujado", esto es, sin referencia alguna a las operaciones cognitivas específicas que involucra y mediante distintos criterios implícitos de clasificación. Obsérvese, a continuación, cómo la enumeración sumamente heterogénea de las instancias de abordaje del pasado histórico en la primera cita ("Seminario de Ciencias Sociales") y la vaguedad del término "lecturas" con que se plantea la referencia al dominio de la escritura en la segunda ("Laboratorio de Ciencias Naturales") son indicadores de esta tendencia:

> Se sugiere como eje para el planteo de las problemáticas, el conocimiento del pasado local que puede abordarse a partir del análisis de fuentes primarias y secundarias, objetos, restos, testimonios, monumentos, escritos, conmemoraciones públicas, museos, filmografía [El subrayado es nuestro] (2014: 101)
>
> Se propone acrecentar el desarrollo de formas de conocimiento basadas en la exploración, la producción y la expresión, adoptando un *formato de laboratorio*, permitiendo a los estudiantes el acceso a otros saberes y prácticas de apropiación y producción científica, académica y cultural. Por lo tanto la actividad se centra en la producción de saberes, experiencias, proyectos, lecturas, experimentos, observaciones, relacionados con el campo de conocimientos de las Ciencias Naturales [El subrayado es nuestro] (2014: 103)

Por otro lado, siguiendo con este segundo tipo de representación, se observa en algunas oportunidades que la falta de especificación en relación con la escritura –en particular, la

falta de especificación en torno de sus potencialidades para el desarrollo de determinadas operaciones cognitivas y retóricas– está asociada con una referencia de las entidades de escritura en términos de entidades estrictamente escolares, de la misma manera que, como advertimos en el capítulo anterior, sucedía en muchas de las consignas de nuestro corpus (*Cfr*. 5.2.1). Obsérvese cómo, por ejemplo, en el desarrollo de la fundamentación de un espacio curricular como "Educación artística: Música" (Ciclo Básico), la única mención a un género escrito es la de un género eminentemente escolar:

> El análisis y la reflexión pueden formar parte de las prácticas musicales o de situaciones exclusivas de audición cuyas conclusiones se traducirán en manifestaciones verbales orales o en fichas de trabajo [El subrayado es nuestro] (2014: 92).

Otro ejemplo representativo se puede leer en la enumeración de los tipos de actividades sugeridas para la asignatura "Física" (Ciclo orientado), en la que advertimos la convergencia de las distintas modulaciones sobre la escritura que constituyen esta segunda tendencia, a saber, la falta de especificidad y jerarquía en relación con otras modalidades simbólicas, la referencia a géneros predominantemente escolares, y la idea funcionalista de la escritura como "recurso" o "fuente de información/datos":

> Es importante considerar algunos de los siguientes tipos de actividades para las clases de *Física*: trabajos prácticos experimentales; explicaciones de docentes, estudiantes y especialistas invitados; resolución de problemas y ejercicios; juegos y dramatizaciones; construcción de dispositivos y modelos a escala; utilización de recursos bibliográficos, audiovisuales, informáticos; realización de investigaciones escolares [El subrayado es nuestro] (2014:215)

Como se puede inferir, este valor –con las distintas modulaciones que lo constituyen– está en clara consonancia con buena parte de los valores asociados a la escritura que relevamos en las consignas en el capítulo precedente. En particular, nos referimos a aquellos casos –que, como vimos, son la mayoría cuantitativa en el corpus (*Cfr*. 5.2.2)– en los que se manifiesta una ausencia de metalenguaje en relación con las entidades de escritura (V2 > R1: "Lo escrito como entidad escolar que elude su estatuto semiótico-discursivo") y que, en términos generales, sustentan aquellas matrices de consignas que ubicamos dentro del "polo de la no especificidad". De esta manera, aquí también es posible comenzar a pensar la

relación dialógica que se establece entre este espacio discursivo correspondiente al plano de lo prescripto y el de las consignas en tanto concreción didáctica empírica.

Finalmente, resta aclarar que, como se puede inferir en función de las distintas asignaturas con las que ejemplificamos esta segunda tendencia, el año de escolaridad tampoco opera aquí como variable de cruce relevante: se trata de una representación que –aunque en menor medida que la primera tendencia– atraviesa la totalidad del diseño curricular, tanto en el Ciclo Básico como en el Orientado. La excepción se presenta, una vez más, en el área de "Lengua y Literatura" –fundamentalmente en el Ciclo Orientado y en las propuestas de articulaciones con las asignaturas específicas de las distintas orientaciones–, en donde se plantea un trabajo específico sobre distintos géneros discursivos escritos y se explicita su respectiva configuración retórica y valor epistémico en particular.

Finalmente, dijimos que, en estrecha relación con esta segunda tendencia y, al mismo tiempo, en vinculación con las afirmaciones relevadas en la "Fundamentación General", es posible identificar una tercera modulación de las representaciones sobre la escritura en el *Diseño* analizado **(3)** que denominamos "dominio de la escritura sin jerarquía relevante o como 'disvalor' en relación y comparación con el de la oralidad". Justamente, se trata de una tendencia hallada en determinadas formulaciones en las que, algunas veces de manera explícita pero en su mayoría implícitamente –por valor opositivo con prácticas discursivas orales–, se presenta el dominio de la escritura como espacio vinculado a las prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje a las que se pretende "superar". En tal sentido es que decimos que aquí la escritura opera como "disvalor" asociado a lo monológico, lo enciclopedista y a la clausura de los múltiples sentidos y perspectivas sobre el saber en cuestión.

Obsérvese, como primer ejemplo y caso paradigmático, el siguiente extracto de las "consideraciones metodológicas" de la asignatura "Educación tecnológica" del Ciclo Básico:

> Lejos está la *Educación Tecnológica* de conformar un espacio curricular que se circunscriba a una asignatura de aula con voluminosos textos dictados o fotocopiados y cuestionarios de búsqueda bibliográfica. Aunque estas tareas pueden ser útiles como complemento, existe un consenso en que no contribuyen a generar aprendizajes tecnológicos en los estudiantes (2014: 59)

Aquí claramente se sostiene una representación del dominio de la escritura como instancia que no favorece el desarrollo-aprendizaje y, al mismo tiempo, aparece asociada a los valores de lo "antiguo" y "conservador" en materia educativa. Asimismo, es interesante advertir que la manera en que aquí se nombran las entidades de escritura se concretiza en términos de entidades específicamente escolares ("textos dictados o fotocopiados", "cuestionarios") y no en términos de entidades semiótico-comunicativas específicas –géneros discursivos escritos–, de modo tal que se suscita una evidente relación entre este valor (3) y el anteriormente expuesto (2).

Asimismo, como adelantamos, esta representación de la escritura está estrechamente vinculada a una correlativa y opositiva representación de la oralidad como espacio asociado a los valores inversos (positivos), esto es, en el *Diseño* se moviliza una concepción de la modalidad oral como instancia potencial para el aprendizaje activo, colaborativo, significativo y crítico-reflexivo. En este escenario, como se puede leer en las siguientes tres citas extraídas, respectivamente, de "Educación tecnológica" ,"Biología" (Ciclo Básico) y "Ciudadanía e Identidad" (Ciclo Orientado), se insiste en que el docente, lejos de situarse en el lugar de "aquel que sabe frente a aquellos que no saben", tiene como tareas centrales el promover y facilitar el intercambio de opiniones, el diálogo entre pares, el trabajo grupal y las preguntas en torno de la propia experiencia en relación con los contenidos curriculares: tareas en las que la palabra hablada adquiere una relevancia y valor mucho más prominente que la escrita, la que aquí aparecerá implícitamente asociada a lo pasivo-receptivo.

> [Se propone]
> -desplazar al docente del lugar del poseedor de saberes a transmitir. La intervención docente es necesaria –y cada vez más relevante– para que los estudiantes construyan nuevos aprendizajes tecnológicos desde un lugar activo, otorgando preeminencia a las preguntas y los desafíos, coordinando las acciones de manera dialogada, que logren dar cuenta en su medida del proceso reflexivo que llevan a cabo y tomen decisiones sobre los mismos. […]
> - alentar el trabajo grupal, las construcciones colaborativas, el intercambio de ideas y propuestas y la toma de decisiones reflexivas. Si bien esto es conveniente en todas las áreas, en Educación Tecnológica cobra una relevancia particular (2014: 60)

> El docente promueve, a través de diferentes estrategias didácticas, la circulación de la palabra, para que el tratamiento de los datos obtenidos dé significado a las observaciones, relacionándolas con la vida cotidiana […]. El planteo de problemáticas, análisis de casos,

> formulación de preguntas problemas, actúan como disparadores para abordar los ejes (2014: 67)
>
> Este espacio curricular propone abordajes que permitan a los estudiantes conocer, comprender y reflexionar sobre los distintos aspectos de la realidad social desde una mirada amplia, respetuosa, crítica y comprometida que incluya las experiencias personales y posibilite la verbalización y la reflexión acerca de dichas experiencias. De este modo se interpela la experiencia posibilitando la objetivación de los procesos personales subjetivos. (2014: 172)

Así, se reivindica el valor de la experiencia y lo vivencial por sobre las prácticas discursivas para la adquisición del conocimiento y, dentro de las prácticas discursivas, se coloca en un primer plano a las de carácter oral y audiovisual por sobre las escritas. Obsérvese, en este sentido, el hecho de que en la totalidad de los espacios curriculares, en las respectivas fundamentaciones y nómina de estrategias metodológicas, se enfatice el valor formativo del trabajo de campo, la experimentación práctica, la discusión en paneles temáticos, la realización de entrevistas, juegos de roles y dramatizaciones, la observación de imágenes o gráficos, y el aprovechamiento de las TICS (programas informáticos, documentales digitales *on line*, etc.), mientras que la especificación de estrategias didácticas sustentadas en y sobre discursos escritos pareciera no tener injerencia o relevancia.

Léanse, por ejemplo, los siguientes fragmentos extraídos, respectivamente, de "Biología" (Ciclo básico) y "Laboratorio de Ciencias Naturales" (Espacio articulado):

> El acercamiento al objeto de estudio, o al fenómeno que se está estudiando es fundamental para el aprendizaje. Por ello, se sugieren la programación de salidas de campo y la construcción de modelos de observación, simulación y/o experimentales. El interés de los estudiantes sobre alguna de las temáticas en particular puede ser canalizado en producciones y proyectos colaborativos sobre problemáticas socialmente relevantes. (…) La riqueza de estas actividades y su pertinencia pueden provenir tanto de la observación directa como de alternativas, por ejemplo, videos, cortos, diseño y observación de modelos, estudio de escalas, búsqueda de imágenes (2014: 68)
>
> El equipo de enseñanza puede prever una actividad que permita a los jóvenes socializar las producciones (paneles temáticos, galería de producciones, mesas de debate, entre otras). (2014:103)

Si leemos, por otra parte, el siguiente fragmento de las consideraciones metodológicas de "Construcción ciudadana", asignatura inscrita en el Ciclo Orientado (y, por tanto, destinado

a los cursos superiores dentro de la escolaridad secundaria), se advierte que no presenta demasiadas diferencias –razón por la cual, en cuanto a este valor, tampoco habría en principio diferencias significativas conforme el año de escolaridad–:

> Se sugiere trabajar modalidades participativas tales como debates grupales, análisis de situaciones propuestas por el docente en pequeños grupos y la posterior socialización de las producciones, dramatización de situaciones cotidianas, lectura de material teórico adecuado, material periodístico y estudio de casos; confrontando siempre los encuadres teóricos con los acontecimientos vitales, y teniendo en cuenta el desarrollo de argumentaciones, dilemas y falacias (como argumentos inválidos) de modo que permitan posibilitar la interpelación de los estudiantes.
> - Análisis de casos (situaciones reales de la vida social donde están en juego los derechos, las decisiones políticas, la organización ciudadana y el interés público). […]
> - Seminarios temáticos intensivos sobre contenidos transversales […]
> - Talleres de participación ciudadana que permitan reunir a estudiantes con objetivos comunes de investigación, sobre diversos aspectos de la vida social y propongan algún tipo de intervención basada en el diálogo entre pares e intercambio con distintas organizaciones del ámbito de la sociedad civil y del Estado […].
> - Proyectos sociocomunitarios solidarios […] (2014: 173)

Si bien allí se leen algunas menciones de actividades asociadas específicamente con entidades de escritura ("lectura de material teórico adecuado [y] material periodístico"), en el conjunto global de la descripción y enumeración de actividades sugeridas para el abordaje disciplinar, se reproduce la representación que hemos venido advirtiendo en los párrafos precedentes como parte de la tercera tendencia o valor: dado el énfasis y detalle puesto en las prácticas vivenciales y explícitamente dialogales como son las orales, actanciales y audiovisuales, por contraste, es posible concebir aquí a la escritura como disvalor o como parte de las prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, y para ir concluyendo, luego de la exposición de las tres tendencias que postulamos como resultado del análisis del diseño curricular, es posible señalar, en primer lugar, la estrecha relación de interdependencia que se plantea entre ellas: el planteo de la escritura como sobreentendido (1) colabora con la imprecisión y con la falta de jerarquía asociada a las entidades y prácticas de escritura (2) por contraste con otras modalidades y prácticas simbólicas formativas que aparecen explícita y jerárquicamente más expuestas y

valoradas (3). Dicho de otro modo, el hecho de que muchas operaciones relativas al dominio de la escritura aparezcan implícitamente –y, por tanto, su interpretación como operaciones de escritura propiamente dichas quede supeditada a la conciencia metalingüística del docente destintario del documento– acompaña, e incluso favorece, el nivel de vaguedad con el que se semiotizan muchas de las entidades de escritura. Al mismo tiempo, el énfasis puesto en otros modos de simbolización –fundamentalmente las prácticas discursivas orales en toda su diversidad– a los que se les atribuye un valor central en el aprendizaje entendido como negociación de sentidos, ubica por contraste al dominio de la escritura como parte de las prácticas más tradicionales de enseñanza que deben ser "superadas" y, en este sentido, se acentúa su representación como mero "recurso" funcional de acceso a la "información".

En segundo lugar, también interesa destacar, en virtud de lo hasta aquí expuesto, de qué manera estas tendencias respecto de la escritura están estrechamente relacionadas con la matriz de sentidos planteada en la "Fundamentación General" del *Diseño*, esto es, con la remisión (implícita) a los presupuestos de la Psicología Cultural y perspectivas interaccionistas sociales en tanto sustento de prácticas educativas más inclusivas, horizontales e innovadoras por contraste con las prácticas verticalistas asociadas a una educación denominada "tradicional" u "homogeneizadora". Así, desde nuestra interpretación y a partir del trabajo analítico llevado a cabo, arribamos a la conclusión de que las tres tendencias o valores relativos a la escritura en el marco de este espacio discursivo aparecen, en buena medida, como "producto" de una determinada manera de concebir la educación, el sujeto y la cultura, a partir de la cual la escritura se asocia con el espacio de lo tradicional, lo monológico, lo monosémico, lo informativo, y con una lógica reproductivista y verticalista en las mediaciones formativas.

Con esto no estamos queriendo implicar, en lo absoluto, que la inscripción a la Psicología Cultural e Interaccionismo Social implica de por sí este tipo de representación sobre la escritura –de hecho, en el Capítulo 2 hemos fundamentado ampliamente la importancia que tiene la escritura para la ontogénesis en el marco interpretativo de ambas perspectivas teóricas (*Cfr*. 2.2)– sino, más bien, que en el contexto puntual de este documento prescriptivo se establece y delimita tal asociación, interpretación y valoración. En otras palabras, desde el punto de vista del discurso ministerial oficial en el que se reivindican

prácticas de enseñanza-aprendizaje entendidas en clave de interacción social compleja y heterogénea, atravesada por el diálogo y la negociación de sentidos, el dominio de la escritura pareciera no jugar un rol demasiado relevante ni específico, e incluso, por momentos, aparece asociado a las prácticas tradicionales de enseñanza que se pretende erradicar.

Esta conclusión reviste de importancia sobre todo si la ponemos en relación con los resultados formulados en el capítulo anterior (Cap. 5). En el corpus de consignas analizadas, como vimos, se manifiesta un predominio de aquellas que denominamos "consignas reglamento", en las que la escritura está asociada con la lógica del código, lo preestablecido, unívoco y monológico –cuya materialización más evidente se da en la Matriz 1 (RI, R1, Ri)–, lo que –advertimos ahora– estaría en correlación con la tendencia analizada en el documento curricular, al menos en buena parte de sus formulaciones.

Por otra parte, otro aspecto relevante del análisis de consignas que puede dialogar con lo observado en el documento reside en el hecho de que la segunda tendencia cuantitativa en las matrices de consignas –que sigue en frecuencia total a la 1–[208] está dada por la Matriz 3 (RI, R1, Rii)[209], la que, al mismo tiempo, presenta una correlación significativa con la modalidad oral de formulación (*Cfr*.5.3.2). En el capítulo precedente habíamos concluido con que el predominio de las matrices orales y su organización reformulativa a partir de la Matriz 3 parecía indicar la necesidad de propiciar un andamiaje propiamente dicho en virtud del reconocimiento del valor de la oralidad en el desarrollo ontogenético, sumado a las transformaciones culturales-pedagógicas de la propia institución escolar.

Ahora bien, a la luz de lo analizado en el *Diseño*, esta última interpretación cobra mayor relevancia en la medida en que también puede ponerse en correlación con el plano de lo prescripto. Esto es, por un lado, la remisión a los principios interaccionistas o de la Psicología Cultural y la formulación de la necesidad de instalar una escuela que se aleje de las prácticas pedagógicas tradicionales (verticalistas, monologales, enciclopedistas,

[208] La Matriz 3 se ubica en un segundo lugar con 16.9%, luego de la 1 con 39.1%.

[209] Lo que caracteriza las consignas de la Matriz 3 es el presentar reformulaciones explícitas –dadas por la inscripción de dos o más indicadores de reformulación– y, por tanto, su enunciación configura un andamiaje más "negociador" en sentido de que las operaciones y entidades de escritura que semiotiza son presentadas como resultado del propio andamiaje formativo o consigna, y no como instancias presupuestas, como en la Matriz 1. No obstante, si bien se manifiesta un andamiaje menos cerrado y más permeable a la consideración de las entidades y procedimientos como instancias negociables o con más de un sentido posible, ello se limita a entidades y procedimientos no específicos en relación con el dominio de la escritura.

mediadas por “voluminosos textos escritos”), relevada en la “Fundamentación general” del documento, puede leerse en cierta correlación con el predominio de las consignas orales por sobre las escritas en nuestro corpus. Por otro lado, y al mismo tiempo, ello permite explicar también la frecuencia de la Matriz 3 puesto que, en efecto, lo que caracteriza a esta matriz es el hecho de que el universo de objetos y procedimientos relativos a la escritura es materia de un andamiaje dialógico pero, al mismo tiempo, ello no se semiotiza en términos de praxis simbólica comunicativa y epistémica específica: justamente, de la misma manera que advertimos que sucede en el *Diseño*.

En la siguiente sección realizaremos una nueva confrontación analítica que nos permitirá, posteriormente, volver sobre estas observaciones y proyectar su significación de modo más integral.

6.2.2. Análisis del discurso docente en encuestas

Otro espacio discursivo relevante para abordar las representaciones sobre la escritura en la Escuela Media y comparar sus resultados con los del análisis de las consignas lo constituye el discurso docente, en particular, las declaraciones de los docentes que dan cuenta del plano de lo imaginario en torno de la escritura en las mediaciones formativas.

Si bien las consignas, al ser producidas y formuladas por docentes, podrían en principio también ser entendidas como parte integrante de este universo discursivo, al tratarse estas últimas de enunciados que se producen en y por el contexto del desarrollo de las actividades didácticas propiamente dichas, consideramos que se trata de dos tipos de enunciados distintos –aunque estrechamente relacionados en tanto que pertenecientes a la misma escena englobante–: mientras que las consignas son parte misma de las actividades e interacciones formativas, las declaraciones de los docentes a las que hacemos referencia, y que en este caso se enmarcan en las encuestas realizadas, pueden ser pensadas como parte del universo de creencias que contextualizan y regulan tales actividades e interacciones desde el plano de lo imaginario –de manera análoga a como el documento curricular lo hace desde el universo de lo prescripto–.

Cabe aclarar que esta diferenciación que establecemos entre el plano de las intervenciones formativas y el plano imaginario no supone en lo absoluto una relación de subordinación por parte de este último. Antes bien, de lo que se trata es de que, para cumplir con nuestro objetivo de la caracterización y descripción de las representaciones sociales sobre la escritura en las mediaciones formativas, aunque nuestra zona de anclaje y foco esté en el análisis de las consignas –orales y escritas– ("el hacer") ello no desestima la relevancia de tomar mínimamente en consideración lo que los agentes dicen, creen, piensan o imaginan que hacen y por qué y para qué lo hacen. Esto es así puesto que asumimos que el "decir" –siempre entendido performativamente (Bourdieu, 1985) – es parte constitutiva e integrante del "hacer", en el sentido de que lo que se dice acerca de lo que se hace y acerca de lo que se debería hacer también conforma "la constitución social de lo real desde el plano de lo imaginario" (Bruner, 2009 [1990]: 34).

En el capítulo metodológico (*Cfr*. 4.5) realizamos una breve descripción respecto de la organización, modo de recolección y abordaje de este corpus (Corpus Complementario 2). Para sintetizar, recordamos que se trata de un corpus constituido por 225 declaraciones-respuestas docentes (225 UA) producto de 25 encuestas con cuatro preguntas, de las cuales la 1, la 3 y la 4 fueron de carácter cerrado y la 2 y 3 de carácter abierto y con tres instancias de respuesta posible (pregunta 1: 25 UA / 2: 75 UA / 3: 75 UA / 4: 25 UA / 5: 25 UA). A los fines de facilitar la posterior exposición, reiteramos la formulación de la encuesta completa tal como fue entregada a los docentes:

1. Como parte del desarrollo de un tema de la asignatura a su cargo: ¿propone la realización de actividades vinculadas con el discurso escrito (lectura y/o escritura) por parte de los estudiantes? (*Subraye o resalte una opción*)

NUNCA - A VECES - FRECUENTEMENTE - SIEMPRE

2. En caso de haber respondido afirmativamente ¿Cuáles son las actividades que usted propone? (S*ea lo más específico posible. Puede plantear más de una respuesta*)

1° 2° 3°

3. ¿Qué espera respecto del desempeño en relación con el discurso escrito por parte de los estudiantes en el contexto de su asignatura? (S*ea lo más específico posible. Puede plantear más de una respuesta*)

1° 2° 3°

4. En caso de que usted se desempeñe como docente en distintos cursos: ¿sus expectativas en cuanto al discurso escrito son las mismas en virtud del año de escolaridad del estudiante? (*subraye o resalte una opción*)

SÍ - NO - NO ME LO PLANTEÉ

5. En caso de que usted se desempeñe como docente en distintas instituciones: ¿sus expectativas en cuanto al discurso escrito son las mismas en virtud de la institución a la que asisten sus estudiantes? (*subraye o resalte una opción*)

SÍ - NO - NO ME LO PLANTEÉ

A continuación, procederemos, en primera instancia, a explicitar, ejemplificar y evaluar los resultados del **análisis cualitativo** realizado en torno de las respuestas a las preguntas abiertas (2 y 3)[210] y, en un segundo momento, nos detendremos en la exposición y comentario de los resultados del análisis estadístico descriptivo sobre la totalidad de las respuestas.

Cabe aclarar que para el establecimiento de los valores del análisis cualitativo sobre ambas preguntas, del mismo modo que procedimos para el análisis del documento curricular en la sección precedente, tuvimos en consideración, una vez más, la dialéctica teoría / datos. Esto es, para su identificación hemos considerado tanto el análisis de las respuestas efectivas de los docentes (en particular, las operaciones de identificación, calificación y acción en torno de la escritura) como los resultados del análisis de nuestro corpus de consignas puesto que, justamente y como adelantamos *supra*, la existencia y análisis de este corpus complementario tiene como objetivo el cruce y puesta en relación con las consignas, de modo tal que fueron los resultados de su análisis los que nos guiaron en la lectura de las declaraciones-respuestas docentes y, en particular, en la identificación de los valores.

Realizadas las aclaraciones pertinentes, en lo que sigue comenzaremos con la exposición anunciada para esta sección propiamente dicha.

La **pregunta 2** intenta pesquisar, como variable de análisis en el discurso docente, la representación imaginaria sobre la propia praxis formativa relativa a la escritura. Esto es, se trata de una indagación orientada a analizar la manera en que los docentes consideran y se autorrepresentan –en un mismo movimiento– el tipo de actividades que promueven en relación con el dominio de la escritura en el contexto de sus clases. Mediante esta pregunta –y en virtud de que se planteó explícitamente "sea lo más específico posible"– se esperaba que los docentes incluyeran en su formulación la especificación tanto de las prácticas como de las entidades de lectura y escritura involucradas en tales prácticas,

[210] El resto de las respuestas no están sometidas a análisis cualitativo para la determinación de sus valores puesto que las preguntas correspondientes tienen un carácter cerrado y, en consecuencia, implican una predeterminación de los valores posibles.

de modo tal que pudiéramos confrontar estas respuestas con lo analizado en las consignas, en particular, con las dimensiones V1 y V2 (representaciones sobre la escritura orientadas al sujeto cognoscente y representaciones sobre la escritura orientadas al objeto de conocimiento, respectivamente).

De hecho, ambas cuestiones han podido ser efectivamente relevadas en el análisis en virtud del tipo de respuestas instanciadas. Justamente, cabe señalar que, pese a que no estaba solicitado que se formulara necesariamente de tal forma, prácticamente todas las respuestas suponen una formulación a partir de la misma estructura lingüístico-discursiva, lo que facilitó el análisis propuesto a partir de la identificación de las operaciones de semiotización: planteo de la actividad a partir de un sustantivo deverbal (operación de acción mediante nominalización) y planteo de la/s entidad/es involucradas en la actividad a partir de una complementación mediante un sintagma preposicional (operaciones de identificación y calificación mediante el SP: "de + SN"). En los pocos casos en que no se sigue esta estructura se utiliza un infinitivo para el planteo de la actividad y un sintagma nominal para la referencia de las entidades. Asimismo, también se presentan algunos pocos casos –que, como luego veremos, son parte necesariamente del primer valor– en los que no se plantea una complementación del sustantivo deverbal mediante sintagma preposicional sino una calificación de la acción mediante locuciones adverbiales o adjetivos (con valor adverbial, en función del carácter verbal de la nominalización).

Teniendo en cuenta lo antedicho, los valores a los que arribamos por el análisis cualitativo de estas respuestas son los siguientes:

2. a. Lectura y/o escritura en términos poco o nada específicos
2. b. Lectura y/o escritura como actividad específica y delimitada en cuanto a su objeto
2. c. Operaciones cognitivas o procedimientos vinculados con la lectura y/o escritura
2. d. Otras[211]

Así, en primer lugar, en las declaraciones de los docentes respecto de sus prácticas, hallamos una tendencia que denominamos "Lectura y/o escritura en términos poco o nada específicos" **(2.a)**. En este valor se incluyen todas aquellas respuestas cuya representación

[211] Aquí incluimos tanto las respuestas no pertinentes en relación con la pregunta efectuada como la ausencia de respuesta en alguno de los tres espacios estipulados para responder.

de la escritura no implica ni moviliza ningún tipo de puntualización semiótico-discursiva sobre el tipo de prácticas y objetos a los que se alude.

Como es de esperarse, se trata de un valor que comprende distintas modulaciones relativas a la "inespecificación". Es decir, en el corpus de respuestas se presenta tanto el empleo de sustantivos deverbales o infinitivos que dan cuenta cuasi tautológicamente de las actividades solicitadas por la pregunta de la encuesta ("lectura", "escritura", "leer", "escribir") así como también el planteo de actividades que implican una remisión al valor meramente físico-mecánico de la escritura con alcances estrictamente escolares ("transcribir", "anotar", "copia", "respuestas", "confección", etc.). Asimismo, dentro de este tipo de respuestas, ambos tipos de predicaciones se formulan acompañadas por complementos mediante SP que aluden a entidades escolares de escritura o a entidades sin especificación discursivo-genérica alguna ("de trabajos prácticos", "de respuestas", de textos", "de evaluaciones", "de información", etc.). Por otra parte, también hallamos dentro de esta tendencia, en buena parte de los casos, directamente la formulación de actividades en términos "intransitivos", esto es, sin delimitación nominal alguna ("lectura", "lectura colectiva", "lectura silenciosa", "lectura en voz alta", etc.).

Véanse los siguientes ejemplos representativos de este valor:

- *Lectura en voz alta y relectura individual* (encuesta 23)
- *Lectura del tema dado* (encuesta 12)
- *Transcribir la idea en la carpeta* (encuesta 24)
- *Elaboración de respuestas* (encuesta 7)
- *Confección de trabajos prácticos* (encuesta 4)[212]

Como ya se puede inferir a raíz de la breve exposición y ejemplos citados, se trata de una tendencia hallada en buena parte de las consignas de nuestro corpus. Nos referimos, en particular, a la relación de estrecha semejanza que se puede establecer entre estas declaraciones-respuestas de los docentes y las consignas correspondientes a los valores V1>R.I y V2>R.1 que problematizamos en el capítulo anterior, según los cuales –a grandes rasgos y para sintetizar– el dominio de la escritura se presenta mediante operaciones de

[212] *Cfr*. Anexo V.

nominación carentes de metalenguaje o bien, con un metalenguaje que no trasciende la funcionalidad escolar. En este sentido es que *a priori* se puede afirmar que, en cuanto a esta primera tendencia, habría una estrecha identidad entre el plano imaginario y el plano fáctico respecto de las intervenciones formativas asociadas con la escritura. Asimismo, también puede efectuarse una vinculación, aunque menos obvia y lineal que la anterior, entre este primer valor cualitativo en las respuestas docentes y cierta tendencia hallada en el análisis del *Diseño*. Esto es, el énfasis puesto en las actividades, experiencias y lenguajes alternativos a la escritura como parte de las prescripciones curriculares que analizamos en la sección anterior puede correlacionarse, en principio, con esta falta o limitada especificación en torno de la escritura por parte de los docentes en las aserciones respecto de sus propias prácticas. Volveremos más adelante sobre tales relaciones.

La segunda tendencia identificada **(2.b)** en las respuestas docentes en relación con sus prácticas corresponde a aquella que denominamos –por analogía con determinados resultados del análisis de las consignas– "Lectura y/o escritura como actividad específica y delimitada en cuanto a su objeto". Se trata justamente de un subgrupo de declaraciones que formulan y delimitan las prácticas relativas al dominio de la escritura en términos semiótico-comunicativos, sobre todo en contraste con la primera tendencia. Léanse los siguientes ejemplos extraídos del corpus:

> - *Lectura de documentos* (encuesta 19)
> -*La lectura de noticias periodísticas de distintos diarios sobre temas dados en clase* (encuesta 10)
> - *Confección de presentaciones de power point* (encuesta 22)
> - *Lectura de teoría escrita* (encuesta 9)
> - *Redacción de textos de distinto tipo, en general descripciones y exposiciones de determinados fenómenos de la realidad estudiada* (encuesta 11)

Como se puede observar, el mayor punto de diferenciación con el primer valor se establece por la manera en que se semiotiza la delimitación de la actividad a partir de los sintagmas preposicionales, y no tanto por la manera en que se semiotiza la actividad en sí. Esto es, en la mayoría de los casos de este subgrupo los sustantivos deverbales o infinitivos mediante

los que se remite a la actividad tienen un grado de vaguedad análoga al subgrupo anterior –y predomina, una vez más, una suerte de "tautología"–. No obstante, si se observa su complementación mediante la cual se remite a géneros discursivos ("de noticias periodísticas de diversos diarios", "de documentos", "de presentaciones de power point"), o a tipo de textos ("descripciones y exposiciones") o bien a especificaciones más de tipo contenidistas ("de teoría escrita"), es evidente que (aunque sin un único criterio de clasificación), lejos de presentar las prácticas en términos intransitivos, delimitadas mediante entidades escolares o sin identificación discursiva, se organizan actividades específicas de lectura y escritura, y tal especificación obedece a criterios semiótico-comunicativos en particular.

Ahora bien, si se pone en correlación esta tendencia con los valores hallados en el análisis de consignas, se plantea una cercanía, en líneas generales, con los valores V1>R.II y V2> R.2, caracterizados por la instauración de cierto metalenguaje como organizador de las prácticas formativas relativas a la escritura. No obstante, si nos centramos en la comparación específica de las operaciones de acción (V1), es evidente que en este espacio discursivo se presenta mucho menos especificidad y heterogeneidad que en las consignas, lo que en cierta forma puede explicarse, más que por una diferencia en cuanto las concepciones sobre escritura movilizadas en cada instancia, por la centralidad de la operación de predicación en la organización retórica del género 'consigna' (*Cfr*. 2.3.3).Por otra parte, en cuanto a la relación con los resultados del análisis del *Diseño*, es posible afirmar que este tipo de planteo en el discurso declarativo docente sobre sus prácticas es el que menos relación o asidero encuentra en el plano prescriptivo. Esto es así puesto que, como vimos en la sección anterior, en el *Diseño* no es frecuente hallar la especificación de entidades semióticas como delimitadoras de prácticas específicas de lectura y escritura y, cuando se inscriben, no se presentan con jerarquía relevante en comparación con las entidades relativas a otros dominios –fundamentalmente, de tipo oral o audiovisual–.

Finalmente, el tercer valor **(2.c)** hallado en las respuestas a esta pregunta de nuestra encuesta corresponde a lo que denominamos "Operaciones cognitivas o procedimientos vinculados con la lectura y/o escritura". Esta tendencia –que es, de hecho, la más heterogénea de las tres– involucra todos aquellos casos en los que, en lugar de responder con una actividad semiótica-comunicativa escrituraria en particular, lo que se inscribe son

prácticas que se vinculan con tal dominio pero presentadas de manera subespecificada. Véanse los siguientes ejemplos extraídos del corpus:

- *Búsqueda de información, resumen y comprensión* (encuesta 12)
- *Reflexión en torno de los conceptos leídos y realización de inferencias al respecto* (encuesta 13)
- *Resumen* (encuesta 20)
- *Selección de ideas principales* (encuesta 20)
- *Buscar el significado de todas las palabras y siglas que aparecen en los textos* (encuesta 10)
- *Análisis del contenido de los textos y resolución de las operaciones de las consignas* (encuesta 6)

Así, por un lado, hallamos aquí la semiotización –mediante el mismo tipo de estructura lingüístico-discursiva que en las tendencias anteriores– de procedimientos específicos involucrados como parte integrante de prácticas más complejas de lectura y escritura tales como "análisis del contenido de los textos", "búsqueda de información", "resolver ejercicios", "buscar el significado de las palabras, etc. Es decir, se trata de prácticas puntuales que, en una relación de inclusión, integran las actividades de lectura y escritura. Por otro lado, hallamos también la semiotización de operaciones cognitivas, que por lo general –aunque no de modo exclusivo– se presentan como asociadas a actividades del dominio de la escritura, tales como "reflexión en torno de los conceptos leídos", "realización de inferencias", "resolución de consignas", etc. Es decir, se trata de la semiotización de los aspectos más operacionales y epistémicos involucrados en las prácticas de lectura y escritura.

Este tipo de respuestas también establece una cierta relación con determinadas consignas de nuestro corpus, en particular, con algunas de las incluidas dentro del valor V1>R.II, según el cual se plantea una constitución de las prácticas de escritura asociada a actividades intelectuales, de modo tal que implican una constitución del sujeto al que se dirigen en términos cognoscentes y agentivos. Por otra parte, la relación dialógica más evidente y estrecha que entabla este tercer tipo de tendencia en las respuestas docentes se plantea con uno de los valores presentes en el *Diseño*, a saber, con el que denominamos "el dominio de

la escritura como instancia implícita o sobreentendida". Esto es, en ambos espacios discursivos la representación sobre las prácticas de escritura en cuanto tales no se formula de manera directa sino a partir de operaciones y procedimientos "aledaños" o "incluidos" dentro de éstas, que dan cuenta –aunque no necesariamente de forma explícita– de la complejidad potencial que involucra el dominio de la escritura –justamente, por las operaciones y procedimientos que involucra–.

Pues bien, identificadas las tendencias en las respuestas docentes relativas a la pregunta 2 de la encuesta, a continuación nos abocaremos al análisis cualitativo de las respuestas correspondientes a la **pregunta 3**.

La variable de interés en el discurso e imaginario docente que intentó abordar esta pregunta consistió en la representación sobre el aspecto deóntico relativo a la escritura. Es decir, consiste en una interrogación acerca de las expectativas de los docentes respecto del dominio de la escritura en virtud de sus intervenciones formativas –sobre las que puntualmente se interrogó en la pregunta anterior–, a partir de la premisa de que toda expectativa didáctica está regida por ciertas creencias en relación con lo que se "debe conseguir" como resultado de las prácticas. Consideramos que este tipo de indagación nos permite, por un lado, delimitar con mayor precisión las representaciones del plano imaginario docente sobre el dominio de la escritura en general –puesto que "decir lo que se espera conseguir" en relación con la escritura siempre encierra una determinada concepción de escritura–, así como también, por otro lado, evaluar si se plantea coherencia entre lo que los docentes "dicen que hacen" –pregunta 2– y lo que "plantean como objetivo de lo que hacen" –pregunta 3–.

En cuanto al tipo de respuestas a esta pregunta, también se plantea –como en la pregunta anterior– una cierta matriz en su organización lingüístico-discursiva: en la mayoría de los casos se presenta una modalidad desiderativa organizada mediante subordinada completiva con verbo en presente del subjuntivo seguida por una complementación en infinitivo que delimita específicamente los alcances y objetivos propuestos. Justamente, es en tales construcciones de infinitivo –que en algunas respuestas se plantean de modo directo, sin el verbo en subjuntivo regente– en las que centramos nuestro abordaje analítico, no solo por hallarse en prácticamente todas las respuestas –solo alternadas por algunas con sustantivos

deverbales–, sino también y fundamentalmente porque es allí en donde se sintetiza nuestra variable de interés.

Pues bien, desde allí, hallamos tres valores o tendencias en las respuestas acerca de las expectativas y consideraciones deónticas sobre la escritura, que pueden formularse del siguiente modo:

3. a. Desarrollo de aspectos físico-mecánicos y normativos
3. b. Desarrollo de competencias comunicativas
3. c. Desarrollo de un valor epistémico
3. d. Otras[213]

A continuación, como hicimos en relación con los valores de la pregunta anterior, explicitamos sucintamente en qué consiste cada uno de ellos.

El primer valor que identificamos en varias de las respuestas docentes **(3.a)** corresponde a la declaración de expectativas orientadas por un criterio de "corrección" respecto del dominio de la escritura. Es decir, se trata de la formulación de objetivos vinculados con el desarrollo de aspectos tanto físico-mecánicos como normativos vinculados con las prácticas de lectura y escritura. El eje está puesto, así, en una consideración de la escritura desde sus aspectos estrictamente convencionales y, por tanto, implica reivindicar la adquisición de tales aspectos por parte de los estudiantes como resultado de las prácticas formativas.

Véanse los siguientes ejemplos extraídos del corpus:

- *que puedan leer de corrido* (encuesta 2)
- *el uso correcto de la escritura (sin errores ortográficos)* (encuesta 7)
- *que logren una lectura fluida* (encuesta 16)
- *que tengan buena ortografía* (encuesta 9)
- *que logren transcribir lo aprendido* (encuesta 23)

Como se desprende de los ejemplos, es fundamentalmente en las operaciones de calificación ("de corrido", "correcto", "buena", "fluida", "sin errores ortográficos") en

[213] Como hicimos para la clasificación de las respuestas de la pregunta anterior, aquí incluimos tanto las respuestas no pertinentes en relación con la pregunta efectuada como la ausencia de respuesta en alguno de los tres espacios estipulados para responder.

donde se pone en evidencia de manera más explícita esta primera tendencia –acompañadas y en sintonía, por supuesto, con determinadas operaciones de identificación y acción ("ortografía", "transcribir")–.

Resulta interesante advertir la inscripción de este valor en algunas de las respuestas docentes en la medida en que se trata de una representación que, en sentido estricto, hasta el momento no habíamos hallado en los otros corpus analizados, ni en las consignas ni en el diseño curricular. Es decir, por un lado, si bien en algunas pocas operaciones de identificación / calificación relevadas en las consignas se semiotizan las entidades de escritura mediante un cierto grado de especificidad vinculada con sus aspectos más convencionales-sistemáticos (V2 > R.2), no hallamos consignas que específicamente planteen operaciones orientadas al desarrollo de la normativa ni tampoco semiotizaciones que califiquen las prácticas escriturarias en términos de los pares "bueno"/"malo", "correcto"/ "incorrecto", propio de este tipo de representación. Por otro lado, en cuanto al documento curricular analizado, es evidente que este tipo de representación guiada por el criterio de corrección y normativa no puede tener demasiada cabida en virtud de que se trata de una representación asociada a las prácticas tradicionales de enseñanza con las que explícitamente allí se discute y que nada tiene que ver con la lógica de las actividades orientadas a la "expresión", "negociación de sentidos", "debate" y "análisis colectivo" que en su lugar se reivindica.

Por lo contrario, el segundo de los valores hallados en respuesta a esta tercera pregunta de la encuesta **(3.b)**, implica una representación sobre la escritura que está relativamente mucho más presente en tales espacios discursivos (en las consignas y el *Diseño*). En efecto, esta tendencia en relación con los aspectos deónticos de la escritura desde el imaginario docente, que denominamos "desarrollo de competencias comunicativas", lejos de sostener el criterio de corrección moviliza y reivindica el criterio de "adecuación". Esto es, se trata de todas aquellas respuestas en las que los docentes formulan expectativas y objetivos de escritura vinculados con sus potencialidades específicamente discursivas antes que normativas, por lo que la escritura se asocia aquí con las nociones de semiosis, comunicación, comprensión, expresión. Léanse, a título de ejemplo, los siguientes casos:

- *espero que desarrollen la capacidad de interpretación* (encuesta 20)

- *que puedan expresarse con precisión* (encuesta 21)
- *que sientan que existe un medio para expresarse, y lograr comprender algo en esa expresión* (encuesta 11)
- *que les permita expresar de manera concreta y simple las ideas que desean transmitir* (encuesta 8)
- *mi objetivo es que sean capaces individualmente, de elaborar una redacción coherente, que permita darse a entender a sus pares, ya sea en una nota de reclamo o simplemente en una carta de intención* (encuesta 5)

Ahora bien, como se observa en los casos relevados, si bien la constante aquí está dada, como dijimos, por la reivindicación de las potencialidades comunicativas y expresivas de las actividades de escritura –patentizado en las operaciones de acción planteadas–, es evidente que –con la excepción del último ejemplo citado– en la mayoría no se presenta una semiotización de las entidades de escritura en términos genéricos. Esto pareciera ser una suerte de contrasentido puesto que la consideración comunicativa y el criterio de adecuación implican necesariamente y por definición tal criterio de clasificación –justamente, si no hay género discursivo en juego, el criterio de adecuación deviene "abstracto"–. No obstante, esto que denominamos *a priori* como "contrasentido", en realidad, está en estrecha consonancia con las representaciones sobre la escritura movilizadas por el plano prescriptivo analizadas en la sección anterior: el énfasis puesto en la coherencia, la comprensión, la comunicación, el debate y expresión de ideas, por un lado, y la poca especificación relativa a las entidades de escritura con que ello puede materializarse. Asimismo, esta ausencia de metalenguaje específico también es un eje que –tanto a nivel cualitativo como cuantitativo– se reproduce en el espacio discursivo de las consignas.

Finalmente, planteamos como tercera tendencia en relación con esta pregunta lo que denominamos "desarrollo de un valor epistémico" **(3.c)**. Con esto hacemos referencia específicamente a todas aquellas formulaciones de expectativas en que la lectura y/o escritura se valora en función de su potencialidad para la adquisición de conocimientos. En particular, son formulaciones de objetivos que, al hacer referencia a la injerencia de la escritura como dominio tanto para el desarrollo de conocimientos disciplinares-curriculares

como para la ejecución o puesta en acto de operaciones cognitivas en general, movilizan una consideración de la escritura como instancia de mediación epistémica.
Léanse, como ejemplo, los siguientes casos extraídos del corpus:

- *Espero, primero que desarrollen un esquema mental que les permita identificar los conceptos de la materia mediante la escritura o la lectura de un texto* (encuesta 11)
- *Que puedan construir su propio conocimiento* (encuesta 7)
- *Aprender a estudiar pensando más y mejor* (encuesta 13)
- *Que puedan resolver eficientemente los ejercicios* (encuesta 19)

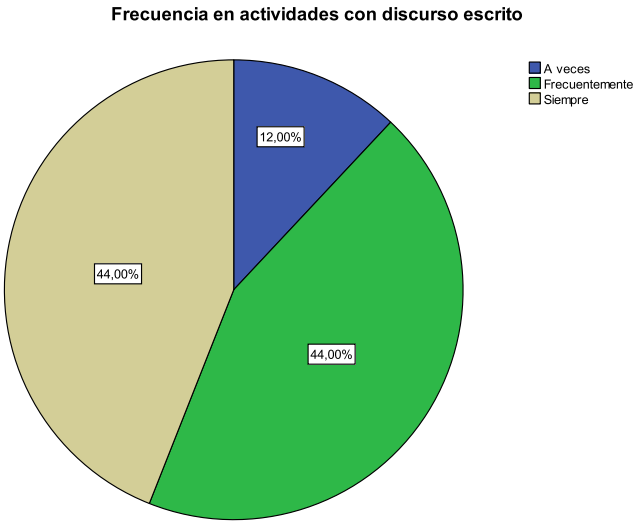
Como se puede inferir, esta representación en torno de las expectativas y objetivos respecto de las actividades de escritura se plantea en íntima relación con la tendencia 2.c que presentamos *supra* –y, por tanto, aquí se suscita el mismo tipo de vinculación con las consignas y el diseño curricular que explicitamos en su momento–: en ambos casos se pone en circulación una consideración de la escritura asociada a la construcción de saberes y a la realización de operaciones particulares.

Pues bien, presentados los valores cualitativos de las respuestas a las preguntas abiertas de la encuesta, a continuación procederemos a explicitar los resultados del **análisis cuantitativo-estadístico**. En concreto, presentaremos y someteremos a evaluación las frecuencias totales y relativas de los tipos de respuestas de los docentes vinculadas con la totalidad de las preguntas de la encuesta efectuada, esto es, tanto respecto de las preguntas cerradas –con respuestas no sometidas a análisis cualitativo– como de las preguntas abiertas cuyos valores presentamos en las páginas precedentes.
En relación con la **pregunta 1** (pregunta cerrada), orientada a indagar el plano imaginario relativo a la propia praxis en relación con la escritura desde un punto de vista cuantitativo (pregunta por "la frecuencia"), las respuestas docentes se distribuyeron del siguiente modo:

Frecuencia en actividades con discurso escrito

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	A veces	3	12,0	12,0
	Frecuent.	11	44,0	44,0
	Siempre	11	44,0	44,0
	Total	25	100,0	100,0

-Fig, 19-



-Fig. 20-

Los datos son contundentes, como se observa, en este aspecto: la gran mayoría –dividida en partes iguales entre los que responden "siempre" y "frecuentemente" – considera que en sus actividades formativas la escritura tiene un lugar relevante, y absolutamente ningún docente responde que "nunca" realiza actividades de escritura. Este resultado es interesante porque muestra, por un lado, que pese a que en las prescripciones curriculares predomina una reivindicación de prácticas docentes relativas a otros lenguajes y dominios –frente a las que las relativas a la escritura no manifiestan una jerarquía relevante por asociarse con prácticas tradicionales de enseñanza–, en el plano imaginario por parte de los agentes implicados en la transmisión formativa (docentes) la escritura continúa siendo un "pilar" de la educación formal secundaria. Asimismo, por otro lado, estos resultados también revelan una cierta consonancia entre este plano imaginario y el de las mediaciones formativas empíricas, es

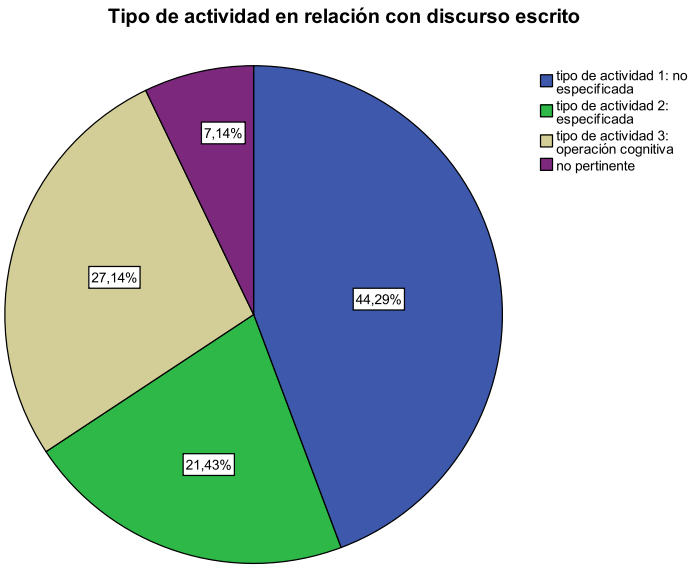
decir, con las consignas que, como señalamos anteriormente (*Cfr*. 4.3), la gran mayoría promueve algún tipo de práctica asociada con la lectura y/o escritura.

En relación con la **pregunta 2** (pregunta abierta), orientada a la indagación del plano imaginario relativo a la propia praxis en relación con la escritura desde un punto de vista cualitativo (la pregunta es respecto de "qué" actividades se plantean), se presentan los siguientes resultados estadísticos sobre el corpus:

Tipo de actividad en relación con discurso escrito

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	tipo de actividad 1: no especificada	31	44,3	44,3
	tipo de actividad 2: especificada	15	21,4	21,4
	tipo de actividad 3: operación cognitiva	19	27,1	27,1
	no pertinente	5	7,1	7,1
	Total	70	100,0	100,0

-Fig. 21-



-Fig. 22-

Como se observa, proporcionalmente, la mayoría de los docentes encuestados (44.29%) manifiesta en su respuesta una tendencia a plantear actividades "no específicas" –sin determinación ni delimitación en cuanto a la actividad y en cuanto al objeto, o con una determinación y delimitación de tipo escolar–. Esto significa que en el plano imaginario a nivel cualitativo también se plantea una importante correlación con el plano fáctico de las consignas, en el que, como vimos, predomina la Matriz 1 (RI, 1, i), estrechamente vinculada con este tipo de representación sobre la escritura.

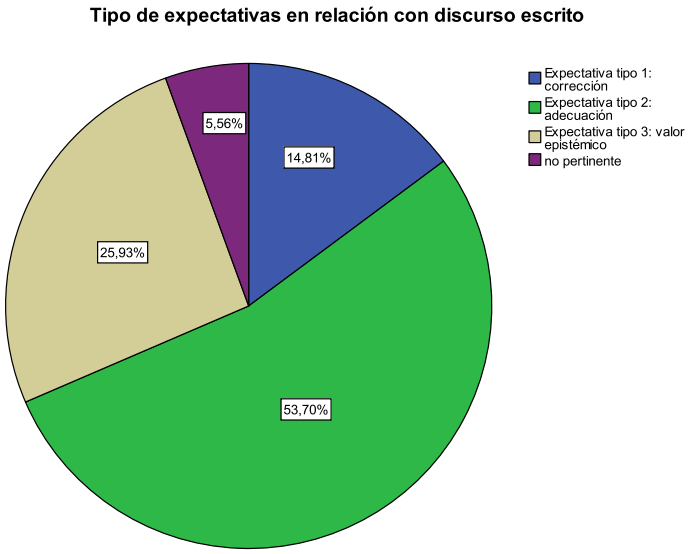
No obstante, si consideramos el porcentaje de respuestas en las que se plantea la tendencia "actividades específicas" (21.4%), y se compara con la frecuencia de inscripción de las matrices de consignas asociadas con tal valor (matrices 6, 7 y 8, que representan aproximadamente un 2% sobre el total dentro del corpus), se evidencia que la correlación entre ambos planos lejos está de ser absoluta. Esto es, aunque una importante cantidad de respuestas se orientan a la inespecificación del mismo modo que las consignas, en líneas generales en lo que "se dice que se hace" en comparación con "lo que se hace" pareciera manifestarse un mayor nivel de especificidad semiótico-discursiva respecto del dominio de la escritura.

Por otra parte, las frecuencias asociadas con la **pregunta 3** (pregunta abierta) –orientada a indagar el aspecto deóntico dentro del plano imaginario– presentan la siguiente distribución:

Tipo de expectativas en relación con discurso escrito

	Frequency	Percent	Valid Percent
Expectativa tipo 1: corrección	8	14,8	14,8
Expectativa tipo 2: adecuación	29	53,7	53,7
Expectativa tipo 3: valor epistémico	14	25,9	25,9
no pertinente	3	5,6	5,6
Total	54	100,0	100,0

-Fig. 23-



-Fig. 24-

En esta variable las frecuencias de cada tipo de respuesta son algo más contundentes que en la variable anterior: más de la mitad (53.7%) se ubican en el criterio de adecuación, seguido por aquellas que se centran en el valor epistémico (25.9%), y finalmente se presenta una pequeña cantidad que se inscribe dentro del criterio de corrección (14.8%). Estos datos devienen significativos al menos en dos aspectos de manera evidente.

En primer lugar, si comparamos estos resultados con los anteriores, se destaca el hecho de que no se presenta demasiada coherencia interna en el discurso docente-plano imaginario en relación con las actividades de escritura (lo que "dicen que hacen") y los objetivos a los que dicen orientarse (lo que dicen acerca del "por qué y para qué" lo hacen). Esto es, mientras que la tendencia predominante en relación con las actividades era la de la no especificación, la predominante respecto de las expectativas es la de la adecuación, lo que no condice con actividades en las que no se ponen en juego los valores comunicativos, expresivos y semiótico-discursivos de la escritura. En segundo lugar, en estrecha relación con lo anterior, la predominancia dada al valor comunicativo-expresivo como expectativas del trabajo con la escritura por parte de los docentes tampoco tiene un correlato con los resultados del análisis de las consignas que, como vimos, señalan un predominio de las matrices en la que la escritura no es semiotizada en tales términos.

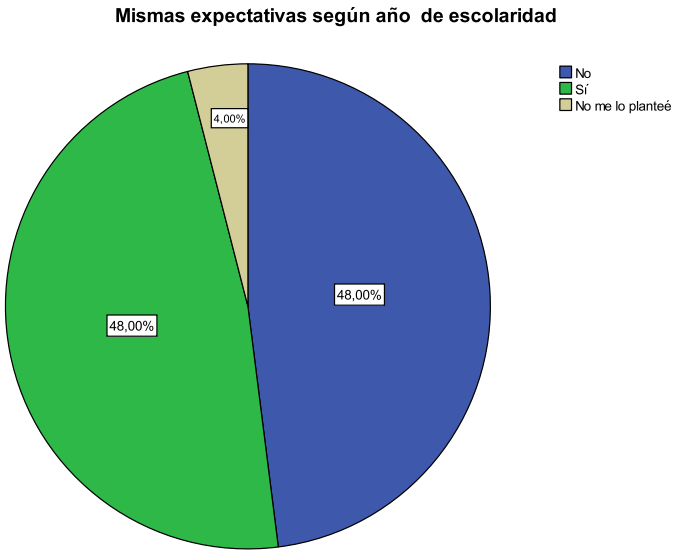
Con respecto a las **dos últimas preguntas** (preguntas cerradas), cuyo objetivo fue indagar el plano de lo imaginario respecto de dos de nuestras principales variables de cruce en relación con la escritura en las consignas (el año de escolaridad y la institución), los resultados presentan diferencias entre sí interesantes de destacar.

Por un lado, en cuanto a la existencia de las mismas expectativas en virtud del **año de escolaridad**, se presentaron las siguientes frecuencias en las respuestas:

Mismas expectativas según año de escolaridad

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	No	12	48,0	48,0
	Sí	12	48,0	48,0
	No me lo planteé	1	4,0	4,0
	Total	25	100,0	100,0

-Fig. 25-



-Fig. 26-

Como se puede observar en ambos gráficos, la distribución en las respuestas positivas y negativas es idéntica en cada cado (48%) –y solo una respuesta indica que no es una pregunta que el docente se haya hecho hasta el momento, por lo que carece de

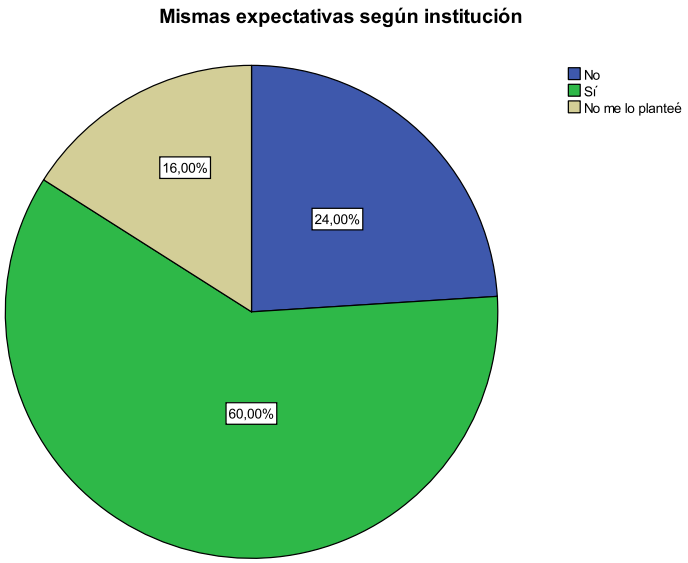
significación–. Esta absoluta paridad resulta interesante, más que por la coincidencia en sí misma, por el hecho de que ello implica que prácticamente la mitad de los docentes consideran el año de escolaridad como variable relevante en relación con sus expectativas en torno del desarrollo de la escritura, lo que, como vimos, no tiene un correlato ni en la formulación de consignas –puesto que el año de escolaridad no es estadísticamente significativo en relación con las matrices– ni en las prescripciones curriculares –puesto que, aunque no hemos hecho análisis estadístico, en nuestro análisis cualitativo hemos ido señalando las coincidencias en las formulaciones destinadas al primer ciclo (Ciclo Básico) y las destinadas al superior (Ciclo Orientado)–.

Frente a esta situación, las respuestas vinculadas a las expectativas en virtud del tipo de **institución** muestran, por lo contrario, una relación mucho más estrecha con lo relevado en los otros espacios discursivos analizados: más de la mitad de los docentes encuestados (60%) responden que tienen la misma expectativa en todas las instituciones en que trabajan, y el resto se divide entre quienes responden negativamente (24%) y quienes no se lo plantearon (16%).

Mismas expectativas según institución

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	No	6	24,0	24,0
	Sí	15	60,0	60,0
	No me lo planteé	4	16,0	16,0
	Total	25	100,0	100,0

-Fig. 27-



-Fig. 28-

Decimos que estos resultados se muestran en mayor correlación con los otros espacios discursivos analizados puesto que, por un lado, en las consignas advertimos que la variable del tipo de institución no se constituye como estadísticamente significativa en relación con las matrices. Por otro lado, en relación con el *Diseño*, podemos decir que esta tendencia a afirmar la no diferenciación conforme el tipo de institución puede vincularse con el ideario político educativo vinculado a la inclusión y la atención a la diversidad que se sostiene en la fundamentación de tal documento.

En la siguiente y última sección de esta primera parte del capítulo, sintetizaremos los principales núcleos de interés abordados, a los fines de delimitar una suerte de discusión y conclusión parcial del recorrido analítico efectuado.

6.2.3. Evaluación y síntesis parcial

Esta primera parte del capítulo partió de la asunción de que las consignas entendidas como enunciados constitutivos de las mediaciones formativas escolares, lejos de instanciarse "en el vacío" o como enunciados aislados, son parte de un complejo campo discursivo que, en

cuanto tal, involucra y habilita diversos tipos de enunciados con los que entablan relaciones dialógicas. En particular, aquí nos centramos en el análisis de dos tipos de enunciados, el Diseño curricular provincial y las respuestas-declaraciones docentes, que forman parte de tal campo desde el plano prescriptivo y el plano imaginario, respectivamente. Partimos de la premisa de que ambos espacios discursivos configuran y detentan un sistema de creencias (Peirce, 1877; Pérez y Rogieri, 2012) que específicamente –aunque no de manera exclusiva– contextualizan y regulan las actividades e interacciones formativas en cuyo seno se producen las consignas.

A lo largo de las páginas precedentes hemos ido puntualizando y caracterizando algunas de las principales relaciones que estos enunciados entablan con las consignas –y entre sí– en lo que atañe a las representaciones sociales sobre la escritura. Si bien –como se ha podido apreciar en tal desarrollo– no se presenta una homologación o identidad absoluta en cuanto a las representaciones movilizadas por cada espacio discursivo, es posible hallar en ellos determinadas constantes que operan como una suerte de "común denominador" en torno de la escritura y que ponen de manifiesto que, lejos de tratarse de particularidades genéricas, pueden ser pensadas como parte de los "efectos de campo" (Bourdieu y Wacquant, 1992) a los que hicimos referencia en el capítulo anterior (*Cfr*. 5.3.2).

Así, para sintetizar, la principal tendencia que atraviesa los dos corpus complementarios analizados en este capítulo reside en la representación de la escritura como dominio inespecífico en términos semiótico-discursivos (fundamentalmente en lo que concierne a sus entidades o productos pero también en relación con las prácticas que involucra) y en buena medida asociado con los valores de la funcionalidad escolar, la rigidez semántica, lo monologal, la lógica del almacenamiento/transmisión de información, y con lo codificado o preestablecido.

Si bien a esta tendencia ya la hemos hallado y explicitado, en buena medida, en relación con las consignas predominantes en el capítulo anterior, la "novedad" que aquí pudimos advertir a su respecto (a partir de, sobre todo, el análisis de los diseños curriculares) consiste en el reconocimiento de que se trata de una tendencia que tiene como correlato una suerte de reivindicación y jerarquización de las prácticas discursivas orales (en general), asociadas –en contrapartida– con lo novedoso, significativo, vivencial, expresivo, dialógico, interactivo y con la pluralidad de sentidos. Asimismo, también hemos podido

advertir una relación entre esta tendencia y el cuestionamiento de las prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje (asociadas con la denominada "escuela moderna" de cuño enciclopedista), efectuado a partir de una "singular" interpretación de los presupuestos teóricos de la Psicología Cultural e Interaccionismo Social.

Con lo antedicho no estamos sosteniendo que tales valores y la polarización entre escritura y oralidad sean planteados en términos absolutos ni lineales o explícitos-declarativos. En efecto, por un lado y como hemos venido planteando desde un inicio, las representaciones son manifestaciones interdiscursivas que por lo general operan como sobreentendido en los enunciados y, por otra parte, son parte de un determinado estado del discurso social y, por tanto, nunca implican una total homogeneidad. En consecuencia, con lo antedicho tampoco estamos negando, en lo absoluto, su coexistencia con otras representaciones sobre la escritura que, por cierto, hemos podido identificar en tales espacios discursivos, aunque en menor proporción cuantitativa –como, por ejemplo, la representación de la escritura como espacio epistémico que involucra un compendio de operaciones cognitivas, o la escritura como conjunto de técnicas asociadas a prescripciones normativas o incluso a destrezas físicas–. De este modo, lo que aquí nos interesó –partiendo de la premisa de que las representaciones sociales funcionan y se estructuran en términos de hegemonía (*Cfr*. 3.2.3)– fue indagar particularmente cuáles son las constantes y dominancias interdiscursivas en torno de la escritura en nuestros objetos de análisis, más allá de las distintas modulaciones o estratificaciones diversas que puedan manifestarse y sostenerse en tensión.

En esta orientación –considerando justamente la tensión entre lo mismo y lo diverso que rige toda hegemonía discursiva (Angenot, 2010)– es que, por ejemplo, se puede entender la convivencia entre la escasa relevancia y jerarquía dada al dominio de la escritura en comparación con otros dominios y lenguajes por parte del *Diseño* (plano prescriptivo) y el hecho de que en el plano imaginario, a propósito de la pregunta 1 de la encuesta, un 88% de los docentes afirme que "siempre" o "frecuentemente" plantea actividades relativas a la escritura en sus clases, o bien, el hecho de que, por otro lado, la mayoría de las consignas (plano de las mediaciones formativas empíricas) versen sobre actividades de lectura y escritura. Esto que pareciera ser una falta de coherencia, en realidad, estaría habilitado por la misma lógica de funcionamiento de las representaciones sociales, puesto que, como

dijimos, no suponen el borramiento de tendencias opuestas e incluso contradictorias. Asimismo, en este caso, se trata de tendencias que en particular dan cuenta de la tensión existente entre un proyecto educativo que pretende orientarse en un sentido divergente respecto de los pilares fundacionales de la institución escolar moderna y la pervivencia de los supuestos de tal modelo en las creencias de los agentes implicados. Evidentemente la estrecha asociación y alianza entre escuela y escritura o entre escuela, alfabetización y tradición letrada –que sustentó la trama de la mayoría de los discursos del plano prescriptivo e imaginario por décadas– (*Cfr*. Chartier, 2004; Puiggrós, 2003; Cucuzza y Pineau, 2002; Cardona, 1981) es una constante sumamente arraigada en las creencias de los docentes (por lo que también encuentra una materialización en sus propias prácticas-consignas) que "convive" –en tensión– con el discurso contemporáneo oficial y "autorizado" que performativamente reivindica (Bourdieu, 1985) la preeminencia de prácticas de enseñanza centradas en otro tipo de dominios semióticos y lenguajes.

Por otro lado, en el mismo sentido se puede leer el hecho de que en las declaraciones docentes (relativas a la pregunta 4) hay una mitad que declara la importancia del año de escolaridad como variable diferencial para las intervenciones formativas relativas a la escritura pero, como vimos, ello no tiene un correlato ni en las prácticas (consignas) ni el diseño curricular, que no plantea diferencias significativas por ciclos a este respecto. Asimismo, es esta misma tensión la que permite explicar el hecho de que, como planteamos en las páginas precedentes, en este contexto predominen las consignas orales sobre las escritas en el corpus y el hecho de que la Matriz 3 (RI, R1, Rii) sea la que sigue en proporción cuantitativa a la 1 (RI, R1, Ri).

Por otra parte, también resulta interesante advertir que determinados valores identificados en nuestros corpus, aunque en principio parecieran no tener relación alguna con la tendencia dominante a la que hicimos referencia *supra*, en realidad pueden ser interpretados bajo la lógica y sistema de creencias que esta misma tendencia habilita. Esto se puede ver, sobre todo, en la aparente incongruencia, por un lado, entre el predominio de actividades no especificadas (2.a) y el predominio de expectativas de tipo comunicativo (3.b) formuladas por los docentes en las encuestas (plano imaginario) y, por otro, entre tales expectativas docentes y las consignas (plano fáctico de las mediaciones formativas) predominantes en el corpus (Matriz 1). Decimos que se trata de una aparente incongruencia puesto que, en

realidad, esto se puede relacionar con la misma organización de sentidos planteados en y por el *Diseño*, esto es, con el hecho de que en el discurso prescriptivo predominen los valores asociados a la comunicación, la expresión, el diálogo y la negociación de sentidos, en paralelo a una ausencia o escasa especificación semiótico-discursiva de la escritura como dominio.

En definitiva, más allá del grado de conciencia que de ello tengan o no los docentes que formulan las consignas y más allá de si efectivamente los docentes organizan sus planificaciones curriculares a partir de una lectura exhaustiva y pormenorizada del documento ministerial, en virtud de lo expuesto a lo largo de esta primera parte del capítulo se evidencia que hay una matriz de sentidos asociada con la escritura en el contexto de las mediaciones formativas escolares lo que, en efecto, supone una corroboración de nuestra hipótesis al respecto (hipótesis subsidiaria 2): las consignas, el discurso prescriptivo-ministerial y el discurso imaginario-docente movilizan un marco común de creencias que suponen un sustrato de cointeligibilidad respecto del dominio de la escritura.

De esta forma, se pone en evidencia cómo a partir del análisis llevado a cabo en esta primera parte, y mediante la confirmación de la hipótesis que rigió tales indagaciones, hemos podido establecer una relación e integración entre el nivel de anclaje de nuestra investigación (consignas) y el nivel supraunitario (el contexto de las mediaciones formativas escolares) en virtud de nuestra variable absoluta (las representaciones sobre la escritura).

En la segunda parte del capítulo continuaremos con esta integración, esto es, volveremos sobre las consignas a partir de la indagación acerca de su relación con las interacciones suscitadas con los estudiantes en el desarrollo efectivo de las clases observadas.

6.3. *Segunda parte*. Las interacciones en clase. Análisis de intervenciones verbales orales de los estudiantes suscitadas por las consignas

6.3.1. Análisis cualitativo

Como ya se ha dicho en varias instancias, las intervenciones verbales de los estudiantes que analizaremos en esta segunda parte del capítulo son entendidas como parte constitutiva de las mediaciones formativas producto del sistema didáctico dentro del campo de la praxis y discursividad escolar (*Cfr*. 2.2), por lo que, en cuanto tales –del mismo modo que los discursos ministerial y docente analizados en las secciones anteriores– se desprenden de la variable contextual del nivel de anclaje de nuestra Matriz de datos.

Asimismo y más particularmente, si volvemos sobre determinados lineamientos teóricos del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2004) examinados críticamente en el capítulo 3 (*Cfr*. 3.2.4.2), también es posible precisar el tipo de relación que las consignas entablan con este tipo de intervención verbal en términos de "contexto instituyente". Esto es, desde el marco conceptual del ISD que tomamos como una de nuestras referencias teóricas, las representaciones sociales instituidas por las consignas pueden ser concebidas en términos de "mundos representados" producto de las actividades colectivas, dependientes de las formaciones sociales y de los géneros mediadores de tales actividades. De esta forma, si consideramos el proceso de producción verbal descripto por el ISD, las representaciones sobre la escritura movilizadas por las consignas –en tanto "mundos representados" que circulan en el contexto de las mediaciones formativas– se erigen como evaluaciones metaverbales que, una vez medianamente interiorizadas, devienen contexto de las producciones discursivas de los agentes-estudiantes.

Así, teniendo en cuenta estos planteamientos, elaboramos como hipótesis de partida, para esta nueva instancia de análisis, que las representaciones sobre el dominio de la escritura instanciadas en y por las consignas son constituyentes de las prácticas discursivas de los estudiantes en las clases en tanto se inscriben como parte de su contexto de acción verbal (Bronckart, 2004) o instancia de mediación (Wertsch, 1999). Ahora bien, en términos más específicos –y sobre todo en virtud de nuestra lectura crítica del ISD esgrimida en 3.2.4.2– partimos de la premisa de que (en tanto operan como contexto de mediación de las acciones

verbales escolares) las consignas, dependiendo del tipo de representación en torno de la escritura que movilicen, pueden o no colaborar en que los sujetos se constituyan como agentes verbales conscientes de su decir/hacer dentro del dominio de la escritura. En este sentido, también en virtud de las representaciones que movilicen, las consignas pueden generar que los estudiantes se construyan una noción de escritura en términos de praxis significativa o bien en términos de código unívoco de notación de entidades fijas y preexistentes. En consecuencia, en esta Tesis, lejos de dar por sentado el proceso de constitución de los estudiantes en términos de "agentes de escritura", sostenemos como hipótesis específica (hipótesis subsidiaria 3; *Cfr*. Introducción) que ello está en estrecha relación con el tipo de representaciones sobre la escritura instituidas por las consignas en las interacciones formativas que operan como contexto de sus intervenciones o, dicho de otro modo, como instancia central de mediación de sus acciones verbales.

En el marco de estas asunciones preliminares, el objetivo de investigación que nos propusimos para esta segunda parte del capítulo consistió en indagar si las consignas propician intervenciones orales de los estudiantes en las clases (Corpus 2), por un lado, y en indagar el tipo de intervención suscitado, esto es, si se trata de formulaciones organizadas mediante reformulaciones o inscritas en encadenamientos reformulativos[214] y, más particularmente, si son reformulaciones marcadas o no marcadas. Esto es así puesto que, siguiendo con los presupuestos teóricos delimitados en el Capítulo 3 (*Segunda parte*), y al igual que planteamos en relación con la tercera dimensión de análisis de las consignas (V3) (*Cfr*. 4.4.1 y 5.2.1), dado que asumimos que la reformulación es una operación metadiscursiva específica con la que se evidencia y concreta la dimensión dialógica del lenguaje, la presencia de una reformulación o encadenamiento reformulativo –fundamentalmente, la de una reformulación marcada– constituye un indicador clave a los fines de evaluar la actitud relativa al conocimiento en general y al dominio de la escritura en particular que genera determinada consigna en los estudiantes-interlocutores y, más específicamente, si éstos se constituyen o no como agentes verbales.

[214] Como especificamos y fundamentamos en el capítulo metodológico (*Cfr*. 4.3), cuando la intervención de los estudiantes origina alguna respuesta por parte del docente (dirigida al estudiante que intervino en particular y no a la totalidad de la clase), incluimos tal respuesta como parte de la unidad de análisis de este corpus puesto que nos propusimos indagar tanto si la intervención del estudiante es reformulativa en sí misma como si se inscribe en una secuencia o encadenamiento reformulativo –en la medida en que es su intervención la que suscita una reformulación por parte del docente–.

Así, la clave del análisis cualitativo, cuyos resultados expondremos y comentaremos en esta primera sección, reside en determinar si la UA es o no una intervención reformulativa y, en caso positivo, si es o no marcada. El procedimiento de clasificación consiste en inferir una matriz enunciativa a partir de la presencia/ausencia de los indicadores de reformulación[215], y se toma como parámetro la combinación o interacción de por lo menos dos indicadores en cada intervención. En este sentido, cabe aclarar que, como ya dijimos (*Cfr*. 4.3 y nota nro. 214), este procedimiento analítico taxonómico se lleva a cabo tanto sobre las intervenciones verbales de los estudiantes individuales –en los casos en que las intervenciones no promueven una posterior respuesta por parte del docente– como sobre la secuencia interactiva completa –cuando la intervención del estudiante suscita alguna/s respuesta/s posterior/es por parte del docente dirigida al estudiante en cuestión–.

Teniendo en cuenta lo antedicho, a continuación procederemos a explicitar y ejemplificar las distintas matrices (valores) en que se organizan las intervenciones de los estudiantes (IE) conforme la variable abordada cualitativamente –lo que, en la próxima sección, nos permitirá realizar los análisis cuantitativos-estadísticos propuestos y realizar determinadas inferencias interpretativas–:

1. IE no reformulativa
2. IE reformulativa no marcada
3. IE reformulativa marcada

En primer lugar, encontramos una serie de IE **(1)** que se caracterizan por no movilizar ningún tipo de metadiscurso en relación con la consigna que le da origen: las denominadas **"IE no reformulativas"**. Esto es, se trata de todas aquellas formulaciones en las que, aunque se sostiene un cierto dialogismo –dado que partimos de la premisa de que no hay enunciado que no presente un carácter dialógico (Bajtín, 1953; *Cfr*. 3.3) –, ello no implica ningún tipo de "vuelta sobre" el enunciado de la consigna a propósito del cual se suscita. De esta manera, estamos ante enunciados que, en sí mismos, no ostentan "opacidad" (Pérez y Rogieri, 2012) alguna en torno del lenguaje y de la praxis escrituraria a la que refiere la consigna puesto que, justamente, no hay metadiscurso: se trata de intervenciones caracterizadas por "ir hacia adelante", esto es, por privilegiar la progresión discursiva (con

[215] Inscripción de marcador metadiscursivo / mención de T1 / inscripción situación de T1 / explicitación sujetos enunciación / modalidad no asertiva.

una aserción, intimación o, sobre todo, interrogación), o bien por presentar un tópico en principio divergente en relación con el instalado por la consigna. Veamos los siguientes ejemplos representativos:

a ver / los quiero ver escribiendo // no sean vagos	**[19]** E: [le muestra su hoja] *¿está bien?* P: *sí / está bien // entonces podés copiar ahora // estás habilitada*

Fichaje bibliográfico *Autor:* *Título;* *Capítulos (si tiene) y nombre de cada uno:* *Editorial /edición / género (literario, pedagógico, historia):* *Ejes principales de la biografía del autor (si tuviera):* *Resumen del texto:* *¿de qué se trata? - ¿cuál es el objetivo ¿para qué sirve? - ¿a quién está dirigido? - ¿qué tipo de escritura utiliza? - ¿hay imágenes? ¿de qué tipo? (dibujos, fotos, otros) - ¿utiliza colores en la edición? ¿por qué?*	**[UA 43]** E: *¿qué vamos a hacer hoy / profe?* P: *ya les voy a decir*

bueno chicos / entonces / tienen que sacar la fotocopia así terminan de leer y después yo les doy unas preguntas para que podamos discutir // ¿sí?	**[UA 8]** E1: *¿profe / y las notas del trimestre? // ¿esto sirve*?

Como se puede observar, se trata de tres casos en los que las IE no plantean reformulación sobre las consignas a propósito de las cuales, respectivamente, se suscitan. En el primer ejemplo, si bien se plantea un diálogo más evidente con la propuesta de la consigna, ello no supone ningún tipo de "detención" en torno de ella sino que, más bien, mediante una interrogación –orientada a la exhortación de evaluación/control por parte de la docente–, se pone de manifiesto un tipo de intervención que pretende "salir" de dicha consigna y, justamente, continuar con una instancia de trabajo posterior, vinculada con otra instancia discursiva (la actividad de copiado del pizarrón). La respuesta de la docente, como se lee en el ejemplo, continúa con la progresión instalada por el estudiante y, por tanto, tampoco moviliza reformulación alguna.

De la misma manera, en el segundo ejemplo, correspondiente a la intervención de un estudiante producida una vez que la docente terminó de escribir (en silencio) la consigna en el pizarrón[216], tampoco se manifiesta ningún tipo de metadiscurso. Esto es así puesto que el "diálogo" que tal intervención entabla con la consigna se presenta de modo sumamente elusivo dado el alto grado de vaguedad y generalidad de la interrogación, más orientada a saber el contenido de la clase en su totalidad (lo que se evidencia sobre todo a partir del adverbio "hoy") que el de la consigna propiamente dicha –por lo que el movimiento está también dirigido hacia adelante y no hacia atrás–. Cabe destacar, asimismo, que la respuesta de la docente a esta IE, una vez más, se orienta en el mismo sentido, es decir, tampoco realiza una vuelta sobre la especificidad de la consigna y la propuesta de escritura por ella movilizada.

Finalmente, en el tercer ejemplo estamos ante un caso que es también representativo de esta primera tendencia: no solo que no hay metadiscurso en relación con la propuesta de lectura/escritura sostenida por la consigna sino que tampoco se plantea un diálogo en sentido estricto a propósito de su formulación. Esto es, se trata de aquellos casos en los que, como dijimos *supra*, la IE no reformulativa se orienta no tanto a la progresión discursiva sino más bien a la presentación de un tópico divergente en relación con el instalado por la consigna. Obsérvese que, este tópico divergente al que hacemos referencia, en este ejemplo en particular corresponde explícitamente a un eje propio del dominio escolar más que al de la escritura propiamente dicha (lo evaluativo, las calificaciones y la organización del tiempo por trimestres), lo que deviene significativo a la luz de los resultados del análisis de las consignas expuestos en el capítulo anterior (*Cfr*. 5.2). Volveremos más adelante sobre este aspecto.

La segunda tendencia o valor **(2)**, que denominamos **"IE reformulativa no marcada"**, corresponde a todos aquellos casos que, a diferencia de los anteriores, movilizan algún tipo de metadiscurso respecto de la propuesta de la consigna a la que responden o con la que dialogan. Esto es, aunque de manera no marcada –en la medida en que no presentan indicadores de reformulación explícitos o presentan solo uno de manera aislada–, son intervenciones que operan, en cierta forma, "deteniendo" el flujo de la actividad movilizada

[216] En la siguiente sección (6.3.2) abordaremos en particular las distintas variables de cruce implicadas.

por la consigna puesto que, lejos de cambiar de tópico o de focalizar en la progresión discursiva como las IE de la primera tendencia, vuelven sobre algún aspecto puntual de la consigna o habilitan, mediante una interrogación acerca de la consigna, que el docente vuelva sobre su formulación –es decir, se inscriben en lo que denominamos "encadenamiento reformulativo"–. En este sentido es que podemos afirmar, sobre todo en comparación y relación opositiva con los casos anteriores, que aquí no se moviliza una concepción tan "transparente" sobre el lenguaje, el conocimiento o, particularmente, sobre el dominio de la escritura. Léanse, a modo de ejemplo, los siguientes casos extraídos del corpus:

bueno / ahora / entonces / ponemos [cita] *masa* [continúa el dictado]	**[26]** E1: *¿título?* P: *sí / antes pusimos* [cita] *pueblo / y ahora ponemos* [cita] *masa*

bueno / ahora vamos a ver cómo funciona todo esto en las asociaciones // a ver / busquen en sus carpetas y comparamos // hacemos entre todos el cuadro comparativo // primero / ¿cuál es el órgano ejecutivo / como en las cooperativas pero en las asociaciones? // a ver si lo encuentran	**[57]** E: *¿el que dirige las asociaciones?* P: *sí / lo estudiaron para la prueba / busquen / ¿cómo se llama?* E: [lee de su carpeta] [cita] *comisión directiva* P: *comisión directiva* [lo escribe en el cuadro del pizarrón]

Trabajamos con vocabulario específico: Relieve / Montañas / Llanuras / Mesetas	**[69]** E: *¿qué dice al lado de* [cita] / *vocabulario?* P: [cita] *específico*

Así, vemos cómo en el primer caso (UA 26) la IE supone una demanda de explicitación de un aspecto de la consigna de dictado/copiado y ello suscita una vuelta sobre la misma por parte de la docente. En el segundo ejemplo (UA 57) se evidencia cómo la consigna de elaboración de un cuadro comparativo a partir de la lectura de apuntes suscita como intervención primero una interrogación en relación directa con la pregunta enmarcada en la consigna y, luego de la intermediación de la docente que reformula su pregunta, una aseveración. Ahora bien, como se puede advertir, más allá de que ambas intervenciones suponen una mínima instancia o encadenamiento metadiscursivo relativo a las consignas de

lectura/escritura, es evidente el grado de simplicidad que detentan y la escasa (UA 26) o nula (UA 57) marcación de las operaciones enunciativas llevadas a cabo.

En tercer lugar, como último ejemplo (UA 69) –suscitado a raíz de una consigna escrita– vemos un caso en el que la reformulación es aún menos evidente que en los anteriores: la "vuelta" sobre la consigna se reduce a un aspecto visual-gráfico o, si se quiere, vinculado con la dimensión "técnica" de su formulación. Asimismo, el carácter no marcado de la IE está dado también por el hecho de que no encontramos más que uno solo (presentado de modo aislado) de los indicadores de reformulación propuestos, esto es, la mención indirecta de T1 dada por el verbo "decir" –de manera análoga que en la UA 26 en la respuesta de la docente–.

Frente a estos casos, finalmente, hallamos como tercera tendencia el caso de las **"IE reformulativas marcadas" (3)**. Como adelantamos, aquí incluimos a todas aquellas intervenciones que no solo detentan algún tipo de reformulación o habilitan un encadenamiento reformulativo en torno de la consigna de origen sino que además ello se presenta de manera explícita, esto es, a partir de la combinación de dos o más indicadores –por lo general, entre tres o cuatro–.

Veamos los siguientes ejemplos extraídos del corpus:

bueno / chicos / ahora seguimos con el trabajo que les dejé la clase pasada	**[35]** E: *profe / no me acuerdo // ¿teníamos que pintar los continentes?* P: *¿qué dice la consigna?// fijate // lee*

4) Explica los tipos de democracia directa	**[82]** E2: *profe / la democracia mayoritaria es esta?* [señala una parte del libro abierto] *// que sería un tipo / ¿no? / como dice la cuatro* P: *sí / a ver* [lee en silencio lo que señala el alumno en el libro] *// pero yo no les pedí la cronología / ¿no?* E2: *no* P: *bueno / entonces / no la parte histórica // basate en lo que es cada uno de los tipos*

bueno / ahora vamos a ver cómo funciona esto a partir de este esquema [señala el esquema en el pizarrón] *en relación con lo que recién escribimos*	**[103]** E: *¿hacemos el dibujo / digo / el esquema sobre lo que dijo?* P: *claro / como les dije / hagan el esquemita para ver las distintas líneas de flujo / para ver cómo funciona*

El primer ejemplo (UA 35) pone de manifiesto cómo en la intervención-pregunta del estudiante se plantea una referencia a la situación de enunciación previa a partir del pretérito imperfecto (mención de situación de T1), y cómo ello suscita una respuesta por parte de la docente en la que la referencia a la consigna de origen (mención de T1) es aún más explícita y supone una exhortación directa para que el estudiante vuelva sobre la misma. De esta manera, como resultado, estamos ante una reformulación marcada en un doble sentido: no solo se plantea un metadiscurso en torno de la consigna oral que suscita las intervenciones sino que también se propicia una vuelta sobre la consigna escrita que había originado la oral.

El segundo caso (UA 82), correspondiente a una secuencia suscitada a raíz de una consigna escrita, presenta un encadenamiento reformulativo a partir del cual se sostiene un metadiscurso en torno de las actividades de lectura y posterior escritura demandadas por la consigna, y ello se subraya a partir de un marcador metadiscursivo de tipo oral ("bueno a ver"), de la mención de T1 ("esta" / "como dice la cuatro"), la mención de situación de T1 ("pedí"), la explicitación de los sujetos de enunciación ("profe", "yo") y modalidad no asertiva (interrogación directa al inicio y exhortación en imperativo al final).

Por último, en el tercer ejemplo la generación de opacidad en torno de la actividad de lectura/escritura de la consigna, a partir de la intervención del estudiante (UA 103) y la posterior respuesta que suscita en la docente, es incluso más explícita o marcada que en los casos anteriores. Esto es, como allí se observa, en una primera instancia, a partir de una interrogación directa, el estudiante no solo que interroga respecto de la actividad propuesta sino que en esa misma interrogación plantea una autorreformulación a partir de un marcador metadiscursivo ("digo") orientado a que la referencia sobre la consigna sea explícita (mención de T1). Del mismo modo, la docente explicita la situación de T1 a partir de una proposición adverbial con verbo en pretérito ("como les dije"), por lo que –sumadas la modalidad no asertiva dada por la interrogación y exhortación, y la inscripción de los sujetos de la enunciación– se manifiesta un encadenamiento metadiscursivo notoriamente marcado.

En función de la caracterización y comparación de los valores resultantes del análisis cualitativo hasta aquí expuestos, es posible sostener, en principio, que las intervenciones verbales orales de los estudiantes suscitadas a raíz de las consignas pueden ser concebidas en términos de tres modalidades en que se instancian los "formatos" (Bruner, 2004 [1986])[217] organizadores del desarrollo-aprendizaje en relación con el dominio de la escritura en el espacio de las clases observadas. Esto es, aunque estrechamente relacionados entre sí en tanto que configurados según el mismo patrón genérico y escena englobante, los tipos de IE caracterizados *supra* involucran distintas matrices enunciativas que, en cuanto tales, dan cuenta de las distintas formas en que se proyecta y concreta el andamiaje docente dado por las consignas y, más particularmente, el andamiaje relativo a la construcción del dominio de la escritura en tal espacio de interacción formativa. Dicho de otro modo y más puntualmente, como adelantamos (*Cfr*. 2.2.2), si partimos de la consideración teórica de que toda acción (verbal o no verbal) es una acción mediada (Wertsch, 1999), y en virtud de caracterizar las intervenciones de los estudiantes en términos de acciones verbales, es posible sostener que las diferencias observadas en sus tipos de intervenciones obedecen necesariamente a la heterogeneidad de las herramientas de mediación (en este caso, las consignas) que tienen lugar en el contexto de las interacciones formativas.

Por otra parte, y en estrecha relación con lo anterior, la existencia de estos tres modelos de intervención verbal también nos da una pauta preliminar respecto de los distintos grados de agentividad que las consignas de lectura y escritura analizadas promueven o suscitan en los estudiantes a quienes se destinan, siendo las "IE reformulativas marcadas" las que, obviamente, indicarían un mayor grado de consciencia respecto de la acción verbal emprendida y, al mismo tiempo, dado que tales acciones verbales remiten a consignas del dominio de la escritura, indicarían un mayor grado de consciencia respecto de tal dominio en particular (fundamentalmente si las comparamos con las "IE no reformulativas").

No obstante, que planteemos la existencia de tres modelos o tendencias no significa que no reconozcamos que, más allá de las diferencias señaladas, estamos, una vez más, ante lo que denominamos "sustrato de cointeligibilidad". Es decir, si leemos en detalle la totalidad de

[217] *Cfr*. 5.2.1.

los ejemplos examinados –o incluso la totalidad del corpus (*Cfr*. Anexo III), advertiremos una serie de constantes asociadas a restricciones del campo en el que se suscitan.

Así, por ejemplo, una de las principales regularidades que atraviesan los distintos tipos de IE, más allá de su carácter reformulativo o no reformulativo, es su organización mediante estructuras interrogativas directas. Asimismo, resulta interesante advertir que los mínimos casos organizados mediante estructuras aseverativas se suscitan a propósito de consignas cuya organización se sostiene desde, por lo menos, una interrogación directa. De esta manera, vemos cómo en la misma organización discursiva de las IE se materializa o pone de manifiesto determinada lógica y restricciones propias de lo que denominamos dominio o campo de la discursividad escolar. Justamente, el modelo de interacción "pregunta-respuesta" está estrechamente relacionado con la organización de una esfera de la praxis como la escolar, destinada fundacionalmente no solo a la transmisión de conocimientos sino también a su evaluación o verificación. Asimismo, este modelo de interacción también puede vincularse con los cuestionamientos contemporáneos en torno de la pedagogía y escuela tradicional que mencionamos en la primera parte del capítulo (*Cfr*. 6.2.1), según las cuales, a diferencia de lo que venimos mostrando, debería ser siempre el docente el que "interrogue" a los fines de evaluar y controlar el proceso de aprendizaje.

Finalmente, como adelantamos *supra*, otra regularidad que atraviesa los tres tipos de IE analizados que merece ser destacada es la tendencia a semiotizar las entidades y actividades de escritura en términos de entidades estrictamente escolares, o bien, a interrogar sobre cuestiones que obedecen a la funcionalidad y organización del tiempo y rutinas escolares, más que en torno de la funcionalidad retórica de las actividades de lectura y escritura en sí mismas. Como se puede inferir, este aspecto está en estrecha consonancia con la organización discursiva de las consignas que, como vimos en el capítulo anterior, predominan en el corpus, por lo que en principio también podría establecerse una asociación entre esta característica de las IE y las restricciones propias del campo de la praxis y discursividad en donde surgen y circulan.

Ahora bien, a los fines de poder puntualizar con mayor rigor estas apreciaciones en torno de las intervenciones de los estudiantes (tanto las relativas a su heterogeneidad como a su homogeneidad) y su relación con las consignas y los distintos factores contextuales con los que se relacionan, en la próxima sección nos detendremos en la exposición y comentario de

los resultados de los análisis cuantitativos estadísticos (descriptivos y de prueba) efectuados sobre el corpus.

6.3.2. Análisis cuantitativos descriptivos y de prueba

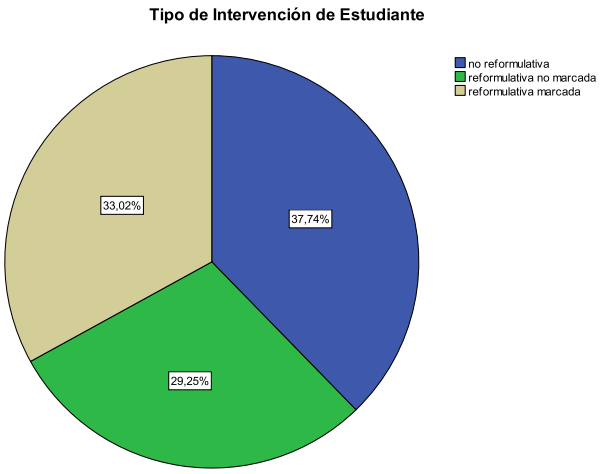
Antes de ingresar en los resultados de los análisis cuantitativos orientados a la puesta en relación de las intervenciones verbales orales de los estudiantes con las distintas variables contextuales propuestas, conviene que presentemos los resultados de la **estadística descriptiva** general tendiente a mostrar la distribución de los valores en el corpus. Esto es, lo primero que interesa mostrar es la distribución de las frecuencias (absolutas y relativas) de los **tipos de intervenciones verbales de los estudiantes** (IE no reformulativa / IE reformulativa no marcada / IE reformulativa marcada) sobre la totalidad (106 UA) de las relevadas en las clases.

Presentamos, a continuación, la tabla (Fig. 29) de distribución de frecuencias y porcentajes y, en segundo lugar, el gráfico (Fig. 30) a modo ilustrativo.

Tipo de Intervención de Estudiante

	Frequency	Percent	Valid Percent
no reformulativa	40	37,7	37,7
reformulativa no marcada	31	29,2	29,2
reformulativa marcada	35	33,0	33,0
Total	106	100,0	100,0

-Fig. 29-



-Fig. 30-

Pese a la impresión inicial que nos pueden dar los resultados, dada la relativa cercanía porcentual existente entre los tres tipos de IE (37,7%, 29,2% y 33%, respectivamente), consideramos que estos primeros datos respecto de la distribución de los valores resultan bastante contundentes y significativos.

Así, lo primero que interesa subrayar es el hecho de que, si sumamos el porcentaje de IE reformulativas marcadas y no marcadas, se pone de manifiesto que la mayoría de las IE (62.2%) son, efectivamente, reformulativas, frente a un 37,7% de carácter no reformulativo. De este modo, se pone, en principio, de manifiesto que dentro del conjunto de intervenciones orales de los estudiantes en las clases existe una proporción mayoritaria que propone una vuelta metadiscursiva sobre las consignas, de modo tal que se patentiza que el movimiento más frecuente en las interacciones formativas escolares es, ciertamente, de tipo "circular".

No obstante, y en segundo lugar, también resulta relevante el hecho de que la proporción de IE reformulativas marcadas se reduzca a un 33% sobre la totalidad, lo que en principio operaría como testimonio del bajo nivel de conciencia metalingüística por parte de los estudiantes, en la medida en que las prácticas de escritura movilizadas por las consignas no están, en la mayoría de los casos, referidas mediante una gestión enunciativa explícita. Justamente por ello –por la escasa presencia de IE reformulativas marcadas– es que destacamos como interpretación central de estos primeros datos el predominio del

movimiento circular en las interacciones formativas (resultante del predominio de las intervenciones reformulativas en general) pero no así el carácter "opaco" atribuido a la praxis escrituraria ni la conciencia agentiva por parte de los estudiantes.

Ahora bien, a los fines de complejizar nuestra percepción de estos primeros resultados, como adelantamos, resulta pertinente cruzarlos con las distintas variables contextuales.

Lo primero que necesariamente debemos examinar, en función del marco conceptual asumido, es la relación entre estas IE y las consignas que las suscitan y que operan como su contexto (*Cfr*. 6.3.1). Esto demanda que, en primer lugar, volvamos sobre el Corpus 1 (consignas como UA), pero ahora en virtud de otro objetivo: indagar la **frecuencia de las consignas que suscitan IE** y, dentro de ellas, las que son reformulativas marcadas y no marcadas. Como se puede inferir, se trata de un análisis complementario con el presentado *supra*, puesto que nos permite conocer la distribución de las distintas IE en función de las consignas con las que dialogan y, al mismo tiempo y fundamentalmente, nos permite (volver a) reflexionar en torno del valor formativo de las consignas. Obsérvense, a continuación, los resultados de los análisis efectuados para tales fines:

Suscitación de Intervención de Estudiantes

	Frequency	Percent	Valid Percent
no	64	51,6	51,6
sí	60	48,4	48,4
Total	124	100,0	100,0

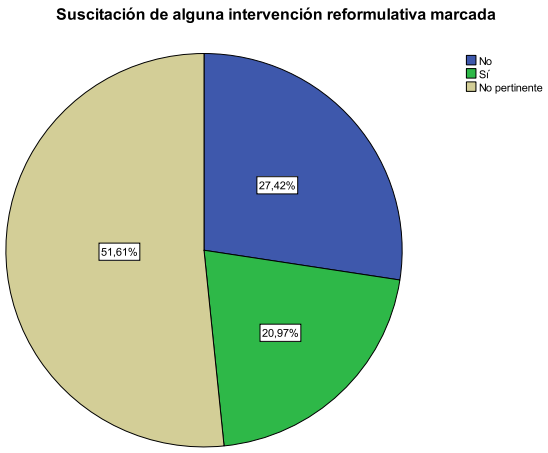
-Fig. 31-

-Fig. 32-

Suscitación de alguna intervención reformulativa marcada

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	No	34	27,4	27,4
	Sí	26	21,0	21,0
	No pertinente	64	51,6	51,6
	Total	124	100,0	100,0

-Fig. 33-



-Fig. 34-

Como se observa en los primeros dos esquemas, los datos muestran que algo más de la mitad de las 124 consignas relevadas (51.6%) no generan ningún tipo de intervención por parte de los estudiantes en las clases. Este resultado, desde nuestro criterio, nos revela dos cuestiones interesantes de señalar. Por un lado, que la "circularidad" en la dinámica interactiva a la que aludimos *supra* debe ser atenuada o relativizada, puesto que las IE reformulativas que generarían tal dinámica (y que sobre el total de IE representan un importante porcentaje), en realidad, se suscitan a raíz de la mitad de las consignas efectivamente formuladas. En consecuencia, si consideramos el porcentaje de consignas que no habilitan ningún tipo de IE –y si a esto le agregamos el porcentaje de consignas que en sí no son reformulativas (61.3%) (*Cfr*. 5.2.2)–, es evidente que el metadiscurso que fundaría un tipo de dinámica interactiva circular no es tan predominante puesto que alterna con importantes secuencias discursivas más orientadas a la progresión y avance lineal de la clase.

En segundo lugar, de estos resultados también se puede inferir que, pese a determinadas asunciones dentro del plano prescriptivo (*Cfr*. 6.2.1) orientadas a la reivindicación de una dinámica interactiva más de tipo "horizontal" como modo de superación del verticalismo propio de la denominada escuela tradicional, ello no tiene necesariamente un correlato en el plano de las interacciones formativas empíricas. Es decir, si la mitad de las consignas no genera ningún tipo de IE es evidente que la palabra (al menos la palabra en torno del dominio de la escritura) no circula de manera absolutamente "horizontal" –entre docente y estudiantes– en el aula.

Por otra parte, al observar la segunda tabla de frecuencias (Fig. 33) y su correlato gráfico (Fig. 34), advertimos como sobresaliente el reducido porcentaje de consignas que efectivamente suscitan IE reformulativas marcadas (21%): de las 124 consignas de lectura/escritura del corpus solo 26 suscitan algún tipo de metadiscurso medianamente explícito. Estos resultados implican la reafirmación de la observación realizada *supra* respecto del escaso nivel de agentividad y conciencia metalingüística por parte de los estudiantes, en virtud de que las IE reformulativas marcadas, como vimos, representan solo un 33% sobre el total. En este sentido, a partir de los datos hasta aquí presentados, ya es posible advertir que una de las características predominantes en el corpus de IE es su reducido nivel de metacognición en torno de la escritura. Asimismo, estos datos también nos sugieren preliminarmente, si tenemos en cuenta que la Matriz de consigna predominante en el corpus es la 1 –RI, R1, Ri– (*Cfr*.5.2.2), la estrecha dependencia entre consignas e intervenciones de estudiantes.

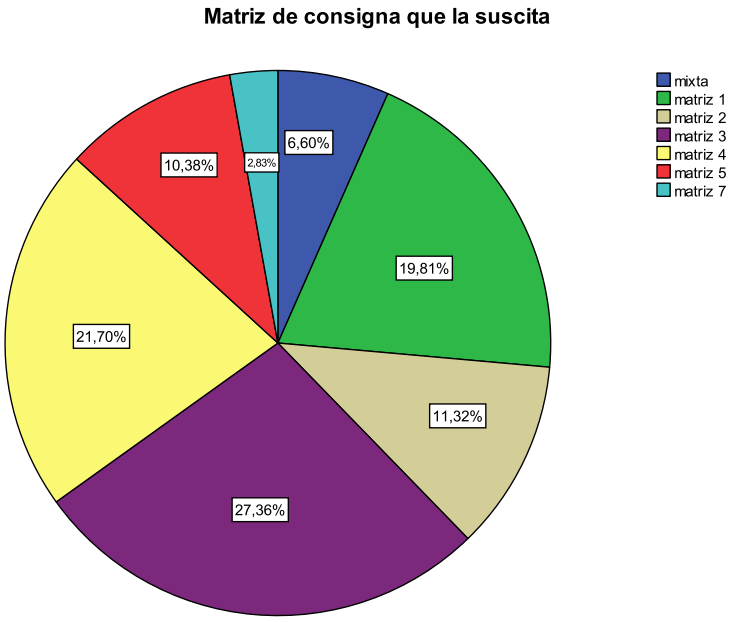
Ahora bien, para precisar con mayor rigor la relación que se plantea entre las consignas y las IE, es preciso continuar con los resultados del resto de los cruces propuestos entre variables más específicas.

La primera atañe, justamente, al **cruce entre las IE y las matrices de consigna** que las suscitan. Es decir, nos preguntamos cuál es el porcentaje que ocupa cada matriz de consigna sobre el total de las 106 IE relevadas:

Matriz de consigna que la suscita

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	mixta	7	6,6	6,6
	matriz 1	21	19,8	19,8
	matriz 2	12	11,3	11,3
	matriz 3	29	27,4	27,4
	matriz 4	23	21,7	21,7
	matriz 5	11	10,4	10,4
	matriz 7	3	2,8	2,8
	Total	106	100,0	100,0

-Fig. 35-



-Fig. 36-

Los esquemas muestran de manera relativamente contundente que prácticamente la mitad de las intervenciones de los estudiantes (49.06%) son suscitadas por las matrices 3 (27.4%) y la 4 (21.7%), y el resto se reparte entre las otras matrices –con la excepción de la 6 que no suscita ninguna–[218], dentro de las cuales predomina la 1 (19.8%). Esto nos resulta

[218] No señalamos el hecho de que la matriz 8 tampoco suscita ninguna IE puesto que, como vimos en el capítulo anterior, se trata de una matriz que no tiene representación en el Corpus 1 como matriz "pura" –mientras que la matriz 6 a la que hicimos referencia *supra* sí la tiene–.

relevante, en primer lugar, porque muestra que las matrices que mayor incidencia tienen en la generación de algún tipo de respuesta o diálogo por parte de los estudiantes-alocutarios son consignas que tienen el valor de V3>R.iii como común denominador, es decir, se trata en ambos casos de consignas reformulativas marcadas en lo que concierne al plano del andamiaje docente. Asimismo, como dejamos asentado en el capítulo precedente (*Cfr*. 5.3.1), en nuestro corpus ambos tipos de matrices se hallan representadas en su totalidad por consignas de modalidad oral. De esta forma, es posible inferir y sostener que la matriz de consigna –en particular, la dimensión relativa al andamiaje (V3) y su modalidad de formulación (oral)– opera como variable de cruce relevante en la habilitación o no de IE.

En efecto, si apelamos a la estadística de prueba (test de Chi-Cuadrado) se pone de manifiesto que hay una diferencia estadísticamente significativa de intervenciones de estudiantes en virtud de las matrices de consignas:

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	**Exact Sig. (2-sided)**
Pearson Chi-Square	14,652[a]	7	,041	**,027**
Likelihood Ratio	16,013	7	,025	,031
Fisher's Exact Test	14,111			,031
Linear-by-Linear Association	5,300[b]	1	,021	,023
N of Valid Cases	124			

a. 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 48.

b. The standardized statistic is 2,302.

-Fig. 37-

Matriz de consigna * Suscitación de Intervención de Estudiantes Crosstabulation

			Suscitación de Intervención de Estudiantes		
			No	Sí	Total
Matriz de consigna	Mixta	Count	9	5	14
		Expected Count	7,2	6,8	14,0
	Matriz 1	Count	31	15	46
		Expected Count	23,7	22,3	46,0
	Matriz 2	Count	5	9	14
		Expected Count	7,2	6,8	14,0
	Matriz 3	Count	7	14	21
		Expected Count	10,8	10,2	21,0
	Matriz 4	Count	6	11	17
		Expected Count	8,8	8,2	17,0
	Matriz 5	Count	4	5	9
		Expected Count	4,6	4,4	9,0
	Matriz 6	Count	2	0	2
		Expected Count	1,0	1,0	2,0
	Matriz 7	Count	0	1	1
		Expected Count	,5	,5	1,0
	Total	Count	64	60	124
		Expected Count	64,0	60,0	124,0

-Fig. 38-

No solo que el resultado del test (el valor menor a 0.05) (Fig. 37) es contundente respecto de la significatividad de la variable respecto de la suscitación de IE (por lo que hay evidencia para sostener H1), sino que además, si se observa el detalle de la tabla comparativa (Fig. 38), se advierte que las matrices 3 y 4 que producen IE son casi el doble que las que no lo hacen. Por otra parte y en estrecha relación, estos resultados también nos conducen a pensar que el hecho de que "el tercer puesto" en la suscitación de IE lo ocupe la matriz 1 (19.8%) pareciera obedecer, más que a los valores que involucra (RI, R1, Ri), a su predominio dentro del corpus de consignas (37.1%) en relación con la mucho menor frecuencia de inscripción del resto de las matrices (*Cfr*. 5.2.2). De hecho, si miramos nuevamente esta última tabla comparativa (Fig. 38), advertiremos que, corroborando lo antedicho, dentro de las consignas de la Matriz 1 las que no suscitan IE (31 UA) representan el doble sobre las que sí lo hacen (15 UA).

Ahora bien, luego de estos primeros resultados que confirman la significatividad de las matrices de consigna respecto de la generación de IE, cabría que nos preguntáramos si hay una relación de significatividad **entre las matrices y el tipo de IE** en particular, esto es, si hay correlación entre matrices y el hecho de que las IE sean o no reformulativas, marcadas o no marcadas.

Tipo de Intervención de Estudiante * Matriz de consigna que la suscita Crosstabulation

			Matriz de consigna que la suscita							
			mixta	matriz 1	matriz 2	matriz 3	matriz 4	matriz 5	matriz 7	Total
Tipo de Intervención de Estudiante	no reformulativa	Count	0	9	6	10	9	4	2	40
		Expected Count	2,6	7,9	4,5	10,9	8,7	4,2	1,1	40,0
	reformulativa no marcada	Count	4	9	2	11	4	1	0	31
		Expected Count	2,0	6,1	3,5	8,5	6,7	3,2	,9	31,0
	reformulativa marcada	Count	3	3	4	8	10	6	1	35
		Expected Count	2,3	6,9	4,0	9,6	7,6	3,6	1,0	35,0
	Total	Count	7	21	12	29	23	11	3	106
		Expected Count	7,0	21,0	12,0	29,0	23,0	11,0	3,0	106,0

-Fig. 39-

Chi-Square Tests

	Value	df	**Asymp. Sig. (2-sided)**	**Exact Sig. (2-sided)**
Pearson Chi-Square	17,133[a]	12	**,145**	**.[b]**
Likelihood Ratio	20,996	12	,050	,085
Fisher's Exact Test	17,272			,103
Linear-by-Linear Association	,138[c]	1	,711	,721
N of Valid Cases	106			

a. 12 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,88.

b. Cannot be computed because there is insufficient memory.

c. The standardized statistic is ,371.

-Fig. 40-

Si bien en principio[219] los resultados del test de hipótesis (Chi-Cuadrado) (Fig. 40) señalan que no hay relación estadísticamente significativa entre el tipo de IE y la matriz de consigna (puesto que el resultado mayor a 0.05 nos conduciría a rechazar H1), ello no significa que no podamos extraer algunas conclusiones parciales relevantes. Esto es, la no significatividad de este cruce, desde nuestro criterio, deviene relevante al menos en dos aspectos.

En primer lugar, si se observa cuidadosamente la tabla comparativa de valores (Fig. 39), se puede advertir que aunque la Matriz 3 es ciertamente –y como vimos *supra*– la que mayor cantidad de IE suscita, ello no equivale a la mayor cantidad de IE reformulativas marcadas, a diferencia de lo que ocurre en relación con las matrices 4 (RI, R2, Rii), la 5 (RII, R1, Ri) o las matrices mixtas. Ello nos sugiere pensar que para la suscitación de intervenciones específicamente metadiscursivas y agentivas en los estudiantes no parece ser suficiente la propuesta de una consigna con andamiaje reformulativo (V3>Rii) sino que, en buena medida, también deviene relevante la manera en que se semiotizan las actividades (V1>RII) y entidades (V2>R2) relativas a la escritura en las consignas.

En segundo lugar, al considerar que las matrices de consignas son significativas en relación con la suscitación de IE pero no lo son en relación con el tipo particular de intervención, se pone de manifiesto la complejidad de factores posibles que intervienen tanto en la organización discursiva como en la conformación agentiva de los estudiantes en los contextos escolares (Schneuwly, 2003). Esto es así dado que, como adelantamos en el Capítulo 3 (*Cfr*. 3.2.4), las representaciones movilizadas por las consignas que operan como contexto de las acciones verbales están sujetas a la dialéctica significación/sentido (Leontiev, 1959). Al mismo tiempo, esto debe relacionarse con el hecho de que, también como adelantamos, aunque las representaciones detenten una hegemonía (Angenot, 2010) ello no implica una aceptación y reproducción automática por parte de los sujetos implicados en el contexto de su transmisión y circulación. Volveremos sobre este punto en la siguiente y última sección del capítulo.

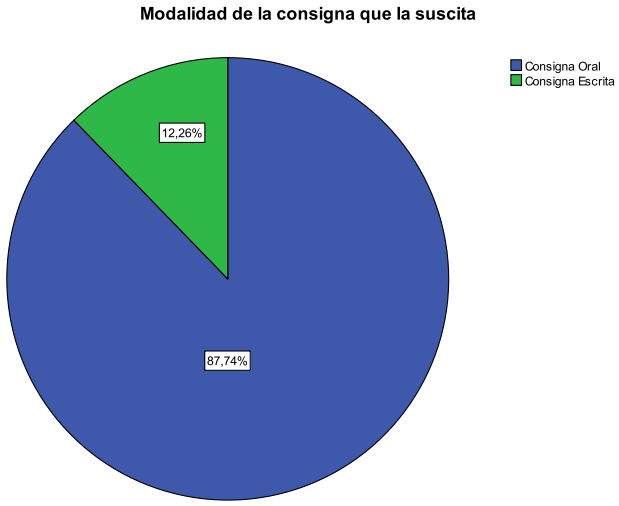
[219] Decimos "en principio" puesto que no es posible afirmar la contundencia de este resultado en la medida en que, como se observa en el epígrafe de la tabla de resultados del test, la exactitud no puede confirmarse por insuficiencia en la memoria del programa estadístico (*Cfr*. b), y tampoco hay evidencia suficiente para aceptar la significatividad del test en virtud de esta muestra (*Cfr*. a).

Ahora bien, para continuar con el abordaje de las posibles variables de cruce implicadas, es posible interrogar la relación que entablan **las IE y sus tipos con la modalidad de las consignas**. Presentamos, en primer lugar, las frecuencias absolutas de las IE conforme la modalidad de consigna que la suscita:

Modalidad de la consigna que la suscita

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Consigna Oral	93	87,7	87,7
	Consigna Escrita	13	12,3	12,3
	Total	106	100,0	100,0

-Fig. 41-



-Fig. 42-

Los datos, como se observa –y como es de esperar en virtud de las características que advertimos en relación con la modalidad oral y dada la significativamente mayor cantidad de consignas orales identificadas en el corpus (*Cfr*. 5.2.2)– son contundentes: de las 106 IE un 87.7% son generadas a raíz de consignas orales y solo un 12.3% a raíz de consignas escritas. De esta forma, es posible sostener que la modalidad de formulación de las consignas no solo que es significativa en relación con las matrices (*Cfr*. 5.3.2) sino también en relación con la suscitación de IE.

En efecto, si profundizamos nuestra interrogación en relación con esta variable, esto es, si cruzamos la modalidad de la consigna con el tipo de IE, advertiremos que también se presenta una significatividad en relación con ambas variables:

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,965[a]	2	,002	**,001**
Likelihood Ratio	12,301	2	,002	,004
Fisher's Exact Test	11,137			,003
Linear-by-Linear Association	9,135[b]	1	,003	,002
N of Valid Cases	106			

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,80.

b. The standardized statistic is 3,022.

-Fig. 43-

Tipo de Intervención de Estudiante * Modalidad de la consigna que la suscita Crosstabulation

			Modalidad de la consigna que la suscita		
			Consigna Oral	Consigna Escrita	Total
Tipo de Intervención de Estudiante	no reformulativa	Count	38	2	40
		Expected Count	35,1	4,9	40,0
	reformulativa no marcada	Count	30	1	31
		Expected Count	27,2	3,8	31,0
	reformulativa marcada	Count	25	10	35
		Expected Count	30,7	4,3	35,0
	Total	Count	93	13	106
		Expected Count	93,0	13,0	106,0

-Fig. 44-

Como muestran los resultados del test de Chi-Cuadrado en la Fig. 43, los valores son menores a 0.05 por lo que nos permite sostener H1, es decir, que hay una relación estadísticamente significativa entre el tipo de IE y la modalidad de la consigna que la

suscita. Ahora bien, si miramos la segunda tabla, esto es, la tabla comparativa (Fig. 44), es posible inferir con mayor detalle de qué manera en particular se presenta tal correlación entre variables. En rigor, lo que estos resultados nos muestran es que aunque, como vimos, la cantidad de consignas escritas que suscitan IE es notablemente reducida (13 UA) en comparación con la de las orales (93 UA), proporcionalmente las consignas escritas suscitan de manera más orientada un tipo de intervención reformulativa marcada. Esto es, aunque se trate de una cantidad significativamente menor de casos, si comparamos la distribución de los valores en cada una de las dos columnas (consignas escritas y orales), se pone de manifiesto que en la relativa a las consignas escritas la proporción de IE de tipo metadiscursivo es mayor que en el caso de las orales[220], en la que los valores se distribuyen de manera más equitativa, e incluso hay un predominio de las IE no reformulativas.

Así, los últimos datos nos conducen a concluir con que si bien las consignas de modalidad oral suscitan una mayor cantidad de intervenciones verbales por parte de los estudiantes en las clases, las consignas escritas habilitan un tipo de intervención proporcionalmente más metadiscursivo. Esto permite inferir que mientras que la modalidad oral en las consignas pareciera promover de manera más explícita la interlocución y el diálogo que la modalidad escrita, es la modalidad escrita la que, aunque de manera poco frecuente –posiblemente en virtud de su escasa aparición en las mediaciones formativas (*Cfr*. 5.2.2)–, habilita en mayor medida una constitución de los interlocutores-estudiantes en términos de agentes en relación con el dominio de la escritura.

Otra de las instancias de análisis propuestas atañe a la **relación entre las IE y la clase de actividad particular** (leer / escribir / mixta) promovida por la consigna que las suscita. Obsérvese, en primer lugar, la distribución de la totalidad de las IE en virtud de esta variable en el corpus:

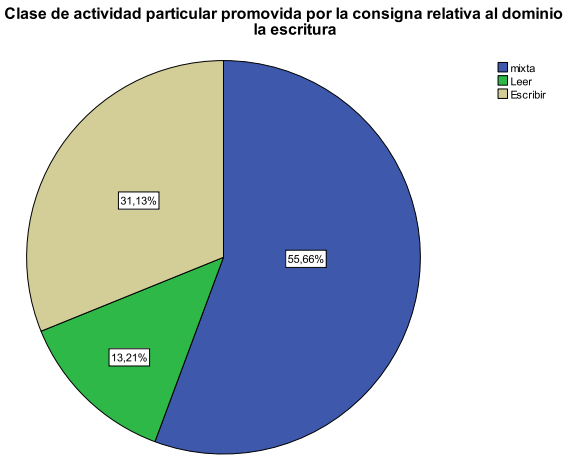
Clase de actividad particular promovida por la consigna relativa al dominio de la escritura

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	mixta	59	55,7	55,7
	Leer	14	13,2	13,2

[220] Porcentualmente, lo antedicho se traduce del siguiente modo: sobre el total de consignas escritas, un 76.9% instituyen IE reformulativas marcadas, mientras que en el caso de las consignas orales las que instituyen IE reformulativas marcadas representan un 26.8%.

	Escribir	33	31,1	31,1
	Total	106	100,0	100,0

-Fig. 45-



-Fig. 46-

Como se visualiza en la tabla (Fig. 45) y gráfico (Fig. 46), la mayor cantidad de IE (55.7%) es suscitada a raíz de las denominadas consignas mixtas, esto es, las que combinan prácticas de lectura y escritura como parte de su realización, seguido por las de escritura (31.13%), que representan más del doble que las de lectura (13.21%). Esta tendencia en principio podría resultar relevante puesto que nos permite pensar en que las consignas que promueven actividades específicas de escritura movilizan una exhortación y diálogo en mayor medida que las de lectura.

No obstante, si recordamos la distribución de las consignas del corpus conforme esta variable (*Cfr*. 5.3.1), advertiremos que la proporción es prácticamente coincidente con la que aquí presentamos respecto de las IE: tenemos un 53.2% de consignas con actividades mixtas, un 32.3% con actividades centradas en la escritura y un 14% en la lectura. De esta forma, se pone de manifiesto que en realidad la diferencia en la distribución de las IE está supeditada a la diferencia de proporción de las consignas en el corpus conforme la variable de la clase de actividad, por lo que no es una variable de cruce significativa.

En efecto, los resultados negativos (no significatividad: H0) del test de Chi-Cuadrado (Fig. 48) y la distribución de valores (tipos de IE) en virtud de esta variable (Fig. 47)–ambos

representados en los esquemas a continuación– no hacen más que subrayar esta última apreciación:

Tipo de Intervención de Estudiante * Clase de actividad particular promovida por la consigna relativa al dominio de la escritura Crosstabulation

			Clase de actividad particular promovida por la consigna relativa al dominio de la escritura			
			mixta	Leer	Escribir	Total
Tipo de Intervención de Estudiante	no reformulativa	Count	21	7	12	40
		Expected Count	22,3	5,3	12,5	40,0
	reformulativa no marcada	Count	16	4	11	31
		Expected Count	17,3	4,1	9,7	31,0
	reformulativa marcada	Count	22	3	10	35
		Expected Count	19,5	4,6	10,9	35,0
	Total	Count	59	14	33	106
		Expected Count	59,0	14,0	33,0	106,0

-Fig. 47-

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	**Exact Sig. (2-sided)**
Pearson Chi-Square	1,897[a]	4	**,755**	**,765**
Likelihood Ratio	1,911	4	,752	,766
Fisher's Exact Test	1,892			,770
Linear-by-Linear Association	,293[b]	1	,588	,610
N of Valid Cases	106			

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,09.

b. The standardized statistic is -,541.

-Fig. 48-

Por último, resta que expongamos los resultados del **cruce entre las IE y el año de escolaridad** de los estudiantes (1° / 5° año) y, por otro lado, el **cruce entre las IE y el tipo de institución** (EESO / EETP) en donde se suscitan.

En primer lugar, en relación con el tipo de **institución**, antes que nada, es preciso recordar para poder leer los resultados de manera no sesgada que hay una asimetría importante en

relación con las horas de clase observadas en cada caso: 22 horas en la EESO y 8 en la EETP.

En este sentido, si observamos la distribución de frecuencias de IE conforme cada institución en los esquemas a continuación, se evidencia que ello es representativo de la cantidad de horas de clase observadas en cada una de ellas: 71,7% en la EESO y 28.3% en la EETP. Estos datos –la similar proporción de IE en relación con las horas de clases observadas– ponen de manifiesto, al igual que advertimos en relación con la variable anterior, que el tipo de institución no deviene una variable de cruce significativa en relación con la cantidad de IE:

Tipo de institución

	Frequency	Percent	Valid Percent
EESO	76	71,7	71,7
EETP	30	28,3	28,3
Total	106	100,0	100,0

-Fig. 49-

Ahora bien, si interrogamos la relación entre el tipo particular de IE conforme la institución, los resultados pueden resultar sorprendentes en la medida en que el test de Chi-Cuadrado realizado (Fig. 51) señala la significatividad estadística (es decir, se acepta H1) en la correlación entre ambas variables:

Tipo de Intervención de Estudiante * Tipo de institución Crosstabulation

			Tipo de institución		
			EESO	EETP	Total
Tipo de Intervención de Estudiante	no reformulativa	Count	32	8	40
		Expected Count	28,7	11,3	40,0
	reformulativa no marcada	Count	17	14	31
		Expected Count	22,2	8,8	31,0
	reformulativa marcada	Count	27	8	35
		Expected Count	25,1	9,9	35,0
	Total	Count	76	30	106
		Expected Count	76,0	30,0	106,0

-Fig. 50-

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	**Exact Sig. (2-sided)**
Pearson Chi-Square	6,212[a]	2	,045	**,044**
Likelihood Ratio	5,961	2	,051	,060
Fisher's Exact Test	5,837			,058
Linear-by-Linear Association	,131[b]	1	,718	,799
N of Valid Cases	106			

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,77.
b. The standardized statistic is ,362.

-Fig. 51-

Si se observa la tabla comparativa de frecuencias (Fig. 50) y, en particular la diferencia entre frecuencias esperadas y reales, es posible advertir que, en particular, en lo que concierne a las IE reformulativas no marcadas hay una tendencia disímil en cada caso: mientras que en la EESO representan la menor frecuencia en comparación con los otros tipos de IE –lo que es, además, "la frecuencia esperada" en virtud de la totalidad dentro del corpus–, en la EETP, por el contrario, ésta supone la mayor frecuencia relativa –contrario a lo cuantitativamente esperable–. De este modo, se concluye que en la escuela de perfil técnico las IE reformulativas no marcadas constituyen una tendencia relativamente significativa.

Finalmente, en relación con el **año de escolaridad**, si bien –como aclaramos en el capítulo anterior (*Cfr*. 5.3.1)– la cantidad de clases observadas no coincide exactamente (7 clases en 1° año y 8 clases en 5° año), consideramos que, dada la escasa diferencia (y si la tenemos en cuenta para evaluar los resultados), se constituye como variable de cruce pertinente. Así, en primer lugar, presentamos los resultados del análisis descriptivo o de frecuencias:

Año de escolaridad

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	primero	53	50,0	50,0	50,0
	quinto	53	50,0	50,0	100,0
	Total	106	100,0	100,0	

-Fig. 52-

-Fig. 53-

La coincidencia absoluta en la distribución de las 106 IE del corpus en relación con los dos años de escolaridad puede ser un dato medianamente relevante o, al menos, llamativo puesto que, en principio, se esperaría una mayor cantidad de intervenciones en 5° año. Esto es así puesto que, por un lado, como aclaramos, en dicho año observamos una clase más, lo que equivale a dos horas cátedra de diferencia con 1° año, por lo que una mínima diferencia sería lo esperable. Por otro lado, lo esperable sería una mayor cantidad de IE en tal año puesto que involucra estudiantes que están terminando el ciclo de formación secundaria (y escolaridad obligatoria) y, por tanto, nos conduciría a creer que no solo ya están mucho más adentrados en la dinámica de las interacciones formativas escolares sino que además sus capacidades agentivas en relación con la escritura se hallan más desarrolladas.

No obstante, como hemos intentado plantear en las páginas precedentes, la cantidad de IE no implica necesariamente un mayor grado de agentividad y conciencia sobre el dominio de la escritura, puesto que ello se halla supeditado fundamentalmente al tipo de intervención en cuestión. Presentamos, entonces, a continuación, los resultados del cruce entre el año de escolaridad y el tipo de intervención a los fines de adentrarnos en su distribución específica:

Tipo de Intervención de Estudiante * Año de escolaridad Crosstabulation

	Año de escolaridad		
	primero	quinto	Total

Tipo de Intervención de Estudiante	no reformulativa	Count	18	22	40
		Expected Count	20,0	20,0	40,0
	reformulativa no marcada	Count	15	16	31
		Expected Count	15,5	15,5	31,0
	reformulativa marcada	Count	20	15	35
		Expected Count	17,5	17,5	35,0
	Total	Count	53	53	106
		Expected Count	53,0	53,0	106,0

-Fig. 54-

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	**Exact Sig. (2-sided)**
Pearson Chi-Square	1,147[a]	2	,564	**,611**
Likelihood Ratio	1,150	2	,563	,611
Fisher's Exact Test	1,157			,611
Linear-by-Linear Association	1,073[b]	1	,300	,357
N of Valid Cases	106			

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,50.

b. The standardized statistic is -1,036.

-Fig. 55-

Si bien el test de Chi-Cuadrado (Fig. 55) evidencia una ausencia de significatividad estadística entre ambas variables, si observamos la tabla comparativa (Fig. 54) se pone de manifiesto que, una vez más, aunque por escasa diferencia, se contraviene a lo esperable. Como se observa, es en 1° año en donde hallamos proporcionalmente mayor cantidad de IE reformulativas marcadas y en 5°, por lo contrario, predominan las IE no reformulativas. De esta manera, y siguiendo con la idea que afirmamos *supra*, se evidencia que, contra lo previsible, en el ingreso a la escolaridad se presentan no solo una mayor cantidad de intervenciones verbales por parte de los estudiantes, sino que además éstas implicarían un mayor nivel de conciencia metalingüística y agentiva en relación con el dominio de la escritura.

A raíz de ello, podría inferirse que, en efecto, la mayor cantidad de años de escolaridad, lejos de implicar un progresivo desarrollo de la conciencia metalingüística y agentividad en

el dominio de la escritura, supondría una suerte de "rutinización" y "escolarización" en las interacciones formativas. Esto guarda estrecha relación con los resultados presentados en el capítulo anterior (*Cfr*. 5.3.1), en particular, con el hecho de que en 1° año se presenta una heterogeneidad de matrices mucho mayor si la comparamos con lo que sucede en 5°, en donde el predominio de la Matriz 1 es relativa y cuantitativamente más amplio (45.3% en 5° frente al 24.5% en 1°), lo que sugiere una progresiva tendencia a la homogeneización y simplificación en las representaciones sobre la escritura conforme la progresión en años de escolaridad.

A partir de los distintos resultados que hemos ido exponiendo en relación con los análisis cualitativos y cuantitativos, en la siguiente y última sección del capítulo procuraremos realizar una síntesis y evaluación de sus implicaciones en el contexto de la Tesis.

6.3.3. Evaluación y síntesis parcial

Si bien en las dos secciones precedentes continuamos con el tratamiento del eje global del capítulo, esto es, con la exploración del contexto de las mediaciones formativas en que se inscriben las consignas de escritura y la caracterización de algunas de sus relaciones interdiscursivas, la particularidad de esta segunda parte residió en el análisis específico de las interacciones de enseñanza-aprendizaje suscitadas en las clases y, en consecuencia, pusimos el foco en la evaluación de las proyecciones de las consignas en tanto que objetos didácticos o herramientas discursivas de mediación (*Cfr*. Bronckart, 2007; Wertsch, 1999; Riestra, 2008).

Es ello lo que nos llevó a afirmar, luego del análisis cualitativo (6.3.1), que los distintos tipos o modelos de intervenciones verbales de los estudiantes en las clases (no reformulativa / reformulativa no marcada / reformulativa marcada) dan cuenta de diferentes formas en que se proyecta y concreta el andamiaje docente dado por las consignas y, más particularmente, el andamiaje relativo a la construcción del dominio de la escritura. En particular, nos interesó mostrar que en tal espacio no solo las consignas involucran y movilizan representaciones sobre la escritura sino que también son las intervenciones de los

estudiantes las que las ponen en funcionamiento, discuten o reproducen en distintos grados –en virtud de su configuración retórico-enunciativa–.

Así, planteado que, más allá de las constantes interdiscursivas, las consignas pueden clasificarse en distintas matrices conforme las representaciones sobre la escritura que movilizan, lo que aquí pusimos en evidencia es que las interacciones o diálogos orales que estas consignas suscitan en las clases también presentan (quizás de manera menos evidente) distintas consideraciones sobre la escritura y, por tanto, operan en cierta forma como "continuidad" respecto de las consignas. Ello nos conduce a advertir, aunque la estructura y lógica de funcionamiento discursivo de las IE sea bastante "rígida" y homogénea en virtud de las restricciones institucionales a las que se someten, la existencia de distintas modulaciones en su enunciación que implicarían no solo distintas concepciones en torno del dominio de la escritura sino también, retomando a Verón (1999), diferentes "concepciones" pedagógicas:

> La relación pedagógica, en la cual se producen intercambios de conocimientos y de reglas, contiene un núcleo básico que es fundamentalmente complementario [no "simétrico"]: los actores del intercambio (docente y alumno) no son definidos por las instituciones educativas como iguales o comparables sino, por el contrario, como a priori diferentes: uno enseña, el otro aprende. Este núcleo es probablemente irreductible, cualquiera sea la concepción pedagógica. Pero está claro que diferentes concepciones *modalizan* en forma diferente esta complementariedad (Verón, 1999: 107).

Por otra parte y más particularmente, lo que también intentamos plantear –siguiendo con la lógica de articulación entre didáctica de la lengua y análisis del discurso que sostiene la Tesis– es de qué manera tanto los aspectos heterogéneos presentes en las intervenciones verbales orales de los estudiantes –que nos condujeron a delimitar y distinguir los tres tipos– como los homogéneos –esto es, aquellos aspectos comunes o constantes– pueden ser entendidos como parte de lo que denominamos "efectos de campo" (Bourdieu, 1990, 1992) de la discursividad escolar, dentro del cual las consignas ocupan un lugar central o decisivo puesto que operan como su contexto inmediato de acción.

En este sentido –a partir de lo antedicho y sobre todo teniendo en consideración los resultados del análisis de las consignas expuestos en el capítulo precedente (Cap. 5)– es que deben interpretarse los principales resultados de los análisis cuantitativos, a saber: que

la mitad de las consignas del corpus no suscite ningún tipo de IE y la escasa presencia de IE reformulativas marcadas (como parte de la estadística descriptiva); y la relación estadísticamente significativa entre, por un lado, las matrices de consignas y la suscitación de IE y, por otro, entre la modalidad de las consignas y el tipo de IE (como parte de la estadística de prueba).

Estos resultados estadísticos, en efecto, no solo que nos permiten enriquecer nuestra percepción del campo de la discursividad escolar en lo que respecta a la distribución y frecuencia de las representaciones sobre la escritura, sino que además presentan evidencia para confirmar una de nuestras hipótesis (hipótesis subsidiaria nro. 3), esto es, que las representaciones sobre el dominio de la escritura instanciadas en y por las consignas son constituyentes de las prácticas discursivas de los estudiantes en las clases en tanto se inscriben como parte de su contexto de acción verbal (Bronckart, 2004) o instancia de mediación (Wertsch, 1999). Esto significa que las consignas, dependiendo del tipo de representación que movilicen, pueden o no colaborar en que los sujetos se constituyan como agentes verbales conscientes de su decir/hacer dentro del dominio de la escritura, lo que, en términos más particulares y atendiendo a nuestros resultados, implica que el predominio en el corpus de las matrices de consignas asociadas a una concepción de la escritura en términos de código fijo o entidad y práctica escolar movilizada por un andamiaje "no negociador" (*Cfr*. Cap. 5) está en estrecha consonancia y correlación con la reducida presencia de IE reformulativas marcadas.

Dicho de otro modo y para sintetizar, lo que los últimos análisis nos permiten inferir es que, en términos globales, en el contexto de las mediaciones formativas estudiadas no se favorece la constitución agentiva o metarreflexiva de los estudiantes en relación con la escritura y ello depende en buena medida de las consignas que allí circulan y predominan y que, en cuanto tales, como fuimos mostrando, detentan una hegemonía reguladora de lo pensable/decible en tales espacios.

Sin embargo, y para concluir, como hemos sostenido en reiteradas oportunidades, la hegemonía de un tipo de concepción sobre la escritura no inhabilita ni impide la existencia y circulación de otro tipo de representaciones, muchas veces opuestas o enfrentadas. Esto que es válido para las consignas (y, como vimos en la primera parte del capítulo, también

para el discurso declarativo-docente y el discurso oficial-ministerial), de hecho, se reafirma en relación con las intervenciones de los estudiantes, en las que se pone necesariamente en juego la dialéctica significación/sentido (Leontiev, 1959) en la medida en que sus respectivos itinerarios de formación como agentes verbales lejos están de ser homogéneos y ceñidos únicamente al ámbito escolar (Schneuwly, 2003).

En este sentido, si volvemos sobre el concepto de campo (Bourdieu, 1990, 1992) en tanto núcleo teórico que organiza buena parte de nuestras interpretaciones, advertiremos que éste implica una lectura de las acciones humanas irreductible a cualquier mecanicismo lineal. Antes bien, de lo que se trata es de la existencia de una tensión constitutiva entre la libertad de los sujetos en tanto que agentes y la determinación o condicionamiento dado por un determinado campo sobre tales sujetos en forma de "hábitus" (verbales y no verbales). En palabras de Bourdieu:

> En el mundo social no están en juego partículas de materia inerte e intercambiables, sino agentes discernibles y dotados de discernimiento que realizan las innumerables operaciones de ordenación con las cuales se reproduce y se transforma continuamente el orden social. Pero tampoco son conciencias que actúan con pleno conocimiento de causa. El discernimiento que reside simultáneamente en el principio de los actos clasificatorios y de sus productos (…) no es el acto intelectual de una conciencia que plantea explícitamente sus fines en una elección deliberada entre algunos posibles constituidos como tales por un proyecto, sino en la operación práctica del hábitus, es decir, de esquemas generadores de clasificaciones y de prácticas clasificables que funcionan en la práctica sin acceder a la representación explícita, y que son producto de la incorporación, bajo la forma de disposiciones, de una posición diferencial en el espacio social (Bourdieu, 2015 [1989]: 15)

Dicho de otro modo y en relación con el objeto específico de indagación del capítulo, la complejidad del campo de las mediaciones formativas y discursividad escolar obliga a considerar cuidadosamente las distintas dimensiones, discursos y agentes allí implicados y a realizar un análisis pormenorizado y sutil de las múltiples y posibles relaciones que éstos entablan entre sí. En modo alguno puede, entonces, considerarse ni a los docentes ni a los estudiantes en términos de "entes" que meramente reproducen ciegamente determinados valores hegemónicos en torno de la escritura: son agentes que, en distintos grados y desde diferentes lugares, interiorizan tales valores en el contexto de sus actividades y, en ese

marco, las ponen a funcionar de diversos modos en virtud de sus respectivas posiciones en el campo.

Justamente, lo que aquí sostenemos es que hay, en efecto, –como hemos intentado mostrar– determinados valores, modulaciones y tendencias dominantes en la consideración del objeto escritura que pueden ser comprendidas en término de lo que denominamos "efectos de campo" y que se materializan en las interacciones discursivas; pero ello también da lugar a voces disidentes, contradictorias o heterogéneas que conjuntamente conforman y delimitan la complejidad del campo.

Esperamos haber podido realizar una contribución para comenzar a comprender, aunque sea, una pequeña parte de la complejidad y polifonías allí involucradas y, fundamentalmente, las distintas instancias en juego en la constitución del dominio de la escritura.

CONCLUSIONES: recapitulación, evaluación y proyecciones de la investigación

En esta Tesis partimos del reconocimiento de que la escritura es un dominio complejo de simbolización en cuya constitución intervienen distintos factores entre los que se destacan las intervenciones formativas escolares. Desde allí, planteamos una investigación centrada en el modo en que se representa y moviliza la escritura en las consignas en la Escuela Media. En particular, nos hemos propuesto conceptualizar y caracterizar las representaciones sociales sobre la escritura en las consignas de dos instituciones de escolaridad secundaria de la ciudad de Rosario, así como también, evaluar sus alcances y significación didáctica dentro del contexto de las mediaciones formativas donde se producen.

Cuando iniciamos el proceso de investigación, teníamos como "intuición" preliminar –fundada, sobre todo, en la propia praxis docente y en los resultados obtenidos en nuestra Tesina de Licenciatura– la idea de que las consignas suponían un modo de organización discursiva altamente regulada que operaba como restricción de base en la configuración del dominio de la escritura en los contextos escolares. Es decir, más allá de las evidentes heterogeneidades identificables en las consignas empíricas capaces de instituir diversas representaciones, entreveíamos que ello se presentaba necesariamente en el marco de una serie de constancias que generaban como resultado una manera relativamente común o estable de configurar la escritura, y que ello obedecía tanto a las particularidades genéricas de las consignas como a la naturaleza misma del objeto escritura y de las representaciones sociales. Asimismo, suponíamos también que este tipo de representaciones de las consignas podía llegar a establecer algún tipo de relación dialógica con las instanciadas por otros discursos propios de la esfera de la praxis escolar.

Ello nos condujo a la necesidad de conceptualizar rigurosamente la escritura, las consignas y las representaciones sociales en virtud de nuestros propios objetivos, lo que, en efecto, se materializó en los primeros tres capítulos de la Tesis. En ese marco arribamos a una definición de la escritura como dominio de simbolización cultural multidimensional –que, aunque en estrecha relación, deviene irreductible tanto a la oralidad como a las prácticas de leer y escribir–, de las consignas como andamiaje y género propio del campo de la

discursividad escolar –producto del sistema didáctico–, y de las representaciones sociales como configuraciones interdiscursivas constitutivas y constituyentes de objetos y prácticas que involucran un proceso complejo de semiotización y enunciación. Así, nuestra intuición inicial se tradujo en la asunción de que estudiar representaciones sobre la escritura en las consignas suponía una indagación respecto de la manera en que allí se semiotizan las prácticas de los sujetos, los objetos y los modos de intervención formativa relativos a tal dominio de simbolización. Posteriormente, a partir de la organización del diseño metodológico y, en particular, de la elaboración de nuestra Matriz de datos presentada en el Capítulo 4, hemos podido precisar y condensar todo lo antedicho en la hipótesis primaria de la Tesis: las consignas en la Escuela Media se constituyen como enunciados organizados por un determinado patrón genérico y como relativos a un determinado estado del discurso social por lo que, aun cuando pueden clasificarse en distintas matrices conforme las distintas representaciones sobre la escritura semiotizadas en cada caso, son interpretables a partir de un sustrato de cointeligibilidad. En particular, ello supone que toda consigna instituye determinadas representaciones sobre el dominio de la escritura a partir de operaciones de semiotización orientadas al sujeto cognoscente, a partir de operaciones de semiotización orientadas al objeto de conocimiento, y a partir de operaciones enunciativas de andamiaje docente.

En términos generales, esta hipótesis pudo ser confirmada y especificada en virtud del análisis de las consignas –materializado en el Capítulo 5– y, al mismo tiempo, pudo ser proyectada significativamente a partir del análisis de otros espacios discursivos propios del campo escolar –materializado en el Capítulo 6–.

Esto es, mediante nuestro análisis de consignas identificamos y pusimos en diálogo ocho matrices configuradas por distintos grados de convergencias y divergencias relativas que mostraron un interjuego entre dos polos en tensión: el que sostiene un valor de la escritura asociado a la posibilidad de objetivación, toma de conciencia agentiva y desarrollo de cierta conciencia metalingüística por parte de los sujetos implicados, y el que sostiene un valor de la escritura como código fijo preexistente –con escasa significatividad más allá de la praxis escolar– que anula o restringe las posibilidades agentivas y metadiscursivas. De este modo, el análisis realizado nos permitió poner de manifiesto la tensión entre la homogeneidad y la heterogeneidad propia de las representaciones sociales y, al mismo tiempo, inherente al

género ‘consigna’ –cuya conformación oscila entre la lógica de la “instrucción” y del “reglamento”, por un lado, y entre el *ethos* de “docente mediador” y el de “docente ordenador”, por otro–. Así, si bien advertimos la presencia de dos grandes tendencias en las representaciones movilizadas por las consignas –y en la definición de las mismas consignas–, advertimos que estas tendencias pueden ser pensadas como modulaciones de una misma manera de representar la escritura en tal espacio discursivo. En efecto, en todas las matrices se presenta una idea de escritura como dominio complejo que involucra sujetos, objetos y modos de intervención o andamiaje, lo que, justamente, implica la confirmación de nuestra hipótesis primaria.

Asimismo, si consideramos globalmente los resultados del análisis cuantitativo del corpus de consignas, en el que se manifiesta un marcado predominio de unas matrices por sobre otras –en particular, de las que se ubican dentro del polo de la no especificidad–, la confirmación de la hipótesis es enfatizada: en las consignas estudiadas no solo se manifiesta una base de regularidades en relación con el modo global de configurar el dominio de la escritura sino también una disposición marcada en cuanto a los valores y sobrentendidos asociados a tal configuración. Por otra parte, si además tenemos en cuenta, a grandes rasgos, los resultados del análisis de las intervenciones de los estudiantes, de las declaraciones docentes en las encuestas y del diseño curricular, se pone de manifiesto que esta confirmación de la hipótesis también puede ser proyectada a otros espacios discursivos propios del campo de la praxis escolar, puesto que allí se presenta un sustrato de cointeligibilidad en relación con el modo de representar y movilizar el dominio de la escritura en las mediaciones formativas.

Ahora bien, luego de esta primera síntesis en relación con los resultados globales de la Tesis asociados a la confirmación de la hipótesis primaria, conviene que, en lo que sigue, puntualicemos de qué manera fueron vehiculizados los distintos objetivos específicos que nos hemos propuesto y su articulación, cuando corresponda, con determinadas hipótesis subsidiarias que surgieron en el desarrollo de la investigación. En efecto, son las distintas respuestas –confirmaciones y especificaciones, o refutaciones y rectificaciones– a tales hipótesis subsidiarias lo que nos permitirá presentar y recapitular los resultados de la Tesis con mayor nivel de concreción.

En primer lugar, como objetivo específico nro. 1, nos habíamos propuesto organizar una conceptualización compleja de las consignas que atendiera tanto a su modalidad escrita y oral de formulación, por un lado, como a su simultánea constitución y determinación didáctica-discursiva, por otro. Su consecución en el desarrollo de la Tesis se llevó a cabo a partir de la revisión, lectura crítica y articulación de determinados marcos teóricos –sustentados en una serie de presupuestos epistemológicos en común– con distintas zonas de anclaje: lingüístico, psicológico, didáctico, discursivo, sociológico. Ello nos permitió, por un lado, elaborar un concepto de consigna en el que su modalidad de formulación (oral / escrita) no operase como restricción o límite divisorio sino, antes bien, como posible variable de cruce significativa. Al mismo tiempo, ello posibilitó una consideración de las consignas capaz de articular su dimensión didáctica con la discursiva-genérica en la medida en que se presentó, como parte de su misma naturaleza, la interrelación entre determinaciones históricas, enunciativas y de campo, con su valor como herramienta de mediación.

Cabe precisar que es en el contexto de este proceso de conceptualización que surgieron, de hecho, las hipótesis subsidiarias que puntualizaremos a continuación. Por otro lado, es el cumplimiento de este primer objetivo el que sentó las bases para la organización del diseño metodológico que, como luego explicitaremos, no solo permitió la consecución del resto de los objetivos específicos sino que además, desde nuestro criterio, constituye uno de los aportes más relevantes de la Tesis.

El objetivo específico nro. 2 se presentó en estrecha correlación con el objetivo específico nro. 3, en la medida en que sus respectivas concreciones fueron lógicamente dependientes. Es decir, fue la descripción cualitativa de las consignas conforme las representaciones sobre el dominio de la escritura lo que permitió su clasificación por matrices.

Pues bien, a partir de la asunción de que las consignas son enunciados que "hablan la escritura", y no "de/sobre la escritura", la vehiculización de estos objetivos implicó puntualmente la necesidad de construir indicadores de tipo discursivo que nos posibilitaran abordar las consignas sin categorías rígidas que "encorsetaran" de modo apriorístico los posibles valores en torno de la escritura. Sin embargo, en la medida en que las consignas son también herramientas de mediación didáctica, tales indicadores debían poder permitirnos, al mismo tiempo, inferir regularidades asociadas con el valor formativo de las

representaciones movilizadas. Ello nos condujo –a partir del establecimiento de sucesivas operatorias analógicas, en términos samajianos– a proponer las operaciones de transformación/semiotización relativas al objeto de conocimiento y al sujeto cognoscente en relación con la escritura, por un lado, y las operaciones de enunciación/reformulación docente, por otro, como indicadores de base de nuestra variable, a la cual operativizamos en términos de variable compleja estructurada en tres dimensiones.

Los principales resultados asociados al cumplimiento de estos objetivos fueron, en primer lugar, el establecimiento de las dos grandes tendencias a las que hicimos referencia *supra* (en relación con cada una de las dimensiones) y, fundamentalmente, la conclusión de que toda consigna comprende un modo de andamiaje, un modo de representar y valorar la escritura, así como también un tipo de actitud por parte de los agentes involucrados.

Asimismo, es en tal contexto que pudimos confirmar una de nuestras hipótesis subsidiarias: dado que toda reformulación es una actividad metadiscursiva y detenta un dialogismo relativamente explícito, cuando una consigna se encadena en una reformulación marcada propicia una noción de escritura en términos de práctica semiótica compleja y sujeta a la negociación de sentidos. Así, mediante una cuidadosa revisión de la totalidad de las consignas del corpus (124 UA), se puso de manifiesto que, más allá de si las consignas semiotizan los objetos y prácticas de escritura desde la lógica de la especificidad o desde la de la no especificidad (es decir, si sostienen o no un metalenguaje), es el tipo de enunciación a partir de la cual estas entidades son semiotizadas lo que, en definitiva, evidencia si la consigna opera como "andamiaje" propiamente dicho en relación con la escritura o si, por lo contrario, deviene lo que denominamos "formato trunco" o mero "reglamento" de tipo prescriptivo. De esta forma, como parte de la especificación de tal hipótesis y en el contexto del cumplimiento de los objetivos mencionados, se pone de manifiesto que en y por el análisis cualitativo emprendido hemos podido articular determinados presupuestos teóricos de la Psicología Cultural e Interaccionismo Social relativos al desarrollo-aprendizaje con la organización discursiva de las consignas.

Por último, cabe subrayar que la propuesta de las ocho matrices de consignas resultante del cruce de los valores hallados en los distintos indicadores de las dimensiones de la variable constituye, de hecho, otro de los resultados de la investigación asociado a estos objetivos específicos, en la medida en que representó un principio de taxonomía válido y con

criterios precisos –en el marco de los principios epistemológicos asumidos– para la caracterización de las consignas. Asimismo, obsérvese que esta propuesta de clasificación fue la que tornó factible la elaboración de una base de datos y la realización de un análisis cuantitativo descriptivo del corpus de consignas de manera rigurosa –con la ayuda del programa estadístico SPSS *Statistics* 17.0–, a partir del cual arribamos a la conclusión de que las matrices hegemónicas en nuestro universo de estudio y de contraste son aquellas ubicadas dentro del polo de la no especificidad y la ausencia de metalenguaje relativo a la escritura y, en menor proporción, aquellas que no operan efectivamente como andamiaje.

Por su parte, el objetivo específico nro. 4 involucró caracterizar cuantitativamente las matrices de consignas en función de su modalidad de formulación, el nivel de escolaridad, el tipo de institución educativa y la actividad particular que demanda al estudiante. La hipótesis subsidiaria asociada con tal objetivo formulada inicialmente sostenía, justamente, que las representaciones acerca de la escritura en las consignas presentan variaciones significativas en virtud de estas cuatro variables de cruce.

Ahora bien, a partir de la base de datos elaborada con el SPSS *Statistics* 17.0 y, en particular, mediante la realización de tablas estadísticas comparativas y la aplicación de sucesivos test de Chi-Cuadrado, arribamos a una serie de resultados cuya evidencia nos condujo –entre otras apreciaciones de menor jerarquía que aquí no retomaremos– a refutar y rectificar la hipótesis mencionada. Esto es, de las cuatro variables de cruce planteadas, únicamente la modalidad de formulación de la consigna se presentó como estadísticamente significativa. En particular, la correlación más evidente hallada en la ocurrencia de esta variable es la que asocia consignas escritas a matrices cuyo andamiaje opera desde la lógica del código y los sentidos preestablecidos, mientras que en las orales se presenta la combinación de este valor junto con el de andamiaje negociador, acompañada con una tendencia a semiotizar las actividades de escritura en términos no específicos –en contraste marcado, también, con lo que sucede en las escritas, en las que prevalece el polo de la especificidad–.

Pues bien, a la luz de estas evidencias, y leídas en correlación con los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo descriptivo (esto es, la configuración de las matrices y el predominio de unas sobre otras en el corpus), es que dedujimos, en tanto redefinición de nuestra hipótesis preliminar, que los factores privilegiados que operan en la constitución de

las representaciones sociales sobre la escritura en las mediaciones formativas estudiadas son tanto el modo de formulación de las consignas (modalidad oral / escrita en que se concretiza el género) como el campo global de la praxis y discursividad escolar desde el que se producen, más allá de las singularidades de cada escuela, del año de escolaridad o de si se trata de consignas de lectura o escritura en particular. Es decir, teniendo en cuenta el predominio indiscutible de la Matriz 1 en todos los resultados de la estadística descriptiva –tanto en los totales como en los parciales conforme las variables de cruce– y, al mismo tiempo, si se consideran los resultados de los test de hipótesis realizados que sostienen la no significatividad estadística del resto de las variables examinadas, concluimos con que, además de la modalidad de inscripción de las consignas, se presenta el campo de la praxis y discursividad escolar como restricción supraordenada en la determinación de las representaciones sobre la escritura y, simultáneamente, en la propia organización discursiva de las consignas. En consecuencia, como puede verse, aunque este objetivo específico y su hipótesis asociada implicaban análisis cuantitativos, su proyección los excede y permite extraer conclusiones de mayor significación.

Finalmente, los últimos dos objetivos propuestos estuvieron motivados por el interés de complejizar la comprensión y alcances de los resultados obtenidos respecto de las consignas y sus representaciones sobra la escritura. Esto es así, en la medida en que ambos objetivos implicaron la puesta en diálogo y correlación de las consignas con otros discursos del mismo campo.

El objetivo específico nro. 5 consistió en evaluar el carácter formativo de las matrices de consignas a partir del análisis de las intervenciones orales de los estudiantes por ellas promovidas en las clases. A partir de la organización de un nuevo corpus de datos (106 UA), la concreción de este objetivo se materializó en dos instancias de análisis, una cualitativa y otra cuantitativa. Desde la premisa de que las representaciones sociales sobre el dominio de la escritura movilizadas en y por las consignas son constituyentes de las prácticas discursivas de los estudiantes, el cumplimiento de este objetivo movilizó la siguiente hipótesis subsidiaria: las consignas operan como contexto de acción de las intervenciones verbales de los estudiantes en las clases, por lo que, en virtud del tipo de representación sobre la escritura que movilicen, habilitan de distinto modo su constitución agentiva dentro del dominio de la escritura.

Esto nos llevó, primero, a la necesidad de retomar y refuncionalizar una de las dimensiones de nuestra variable central –la asociada con el andamiaje y el modo de enunciación– como principio rector del análisis cualitativo. Ello arrojó como resultado la propuesta de tres matrices de intervención de los estudiantes (IE no reformulativa, IE reformulativa no marcada, IE reformulativa marcada), caracterizadas –del mismo modo que sucedió con las matrices de consignas– por una tensión entre homogeneidad y heterogeneidad, siendo aquí el modelo "pregunta-respuesta" y la inscripción de un metalenguaje escolar una de sus principales constantes.

En segundo lugar, y en función de estos primeros resultados, organizamos una nueva base de datos orientada al análisis estadístico del corpus, a partir del cual pudimos advertir las frecuencias de inscripción de las distintas IE y su distribución conforme las variables de cruce propuestas. Los principales resultados de tales análisis señalaron que la mitad de las consignas del corpus no suscitaba ningún tipo de IE, así como también una proporcionalmente reducida presencia de IE reformulativas marcadas. Asimismo, a partir de la aplicación de sucesivos test de hipótesis (Chi-Cuadrado), advertimos la existencia de una relación estadísticamente significativa entre, por un lado, las matrices de consignas y la suscitación de IE y, por otro, entre la modalidad de las consignas y el tipo de IE. Todo ello operó como evidencia, en efecto, para confirmar nuestra hipótesis de correlación entre las consignas y la suscitación de intervenciones asociadas con la constitución agentiva de los estudiantes. En concreto, entonces, lo que estos análisis nos permitieron inferir es que, en términos globales, en el contexto de las mediaciones formativas estudiadas no se favorece la constitución agentiva o metarreflexiva en relación con la escritura y ello depende, en buena medida, de las consignas que allí circulan y predominan.

Por último, el objetivo específico nro. 6 proponía confrontar las representaciones sociales sobre la escritura movilizadas en las consignas con las instituidas por otros discursos de la misma esfera de la praxis: discurso ministerial (plano prescriptivo) y declaraciones docentes (plano imaginario). La hipótesis subsidiaria que movilizó los análisis orientados a su concreción sostenía que las consignas, las intervenciones verbales orales de los estudiantes en las clases, el discurso prescriptivo-ministerial y el discurso imaginario-docente movilizan un marco común de creencias respecto del dominio de la escritura que configuran y delimitan el campo de la discursividad escolar.

Para la vehiculización de este objetivo planteamos un tratamiento de dos corpus subsidiarios de datos, uno constituido por el *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada* (2014) de la provincia de Santa Fe –al que sometimos a un análisis cualitativo orientado por los resultados del análisis de consignas–, y otro compuesto por las respuestas de veinticinco docentes de distintas asignaturas a una encuesta con preguntas abiertas y cerradas –a las que sometimos tanto a un análisis cualitativo como cuantitativo descriptivo, a partir de la misma orientación–.

Como resultado de estos últimos análisis, arribamos a la conclusión de que la tendencia hegemónica que atraviesa los dos corpus complementarios reside en la representación de la escritura como dominio inespecífico en términos semiótico-discursivos (fundamentalmente en lo que concierne a sus entidades o productos pero también en relación con las prácticas que involucra) y en buena medida asociado con los valores de la funcionalidad escolar, la rigidez semántica, lo monologal, la lógica del almacenamiento de información, y con lo codificado o preestablecido. Asimismo, advertimos que se trata de una tendencia que tiene como correlato una reivindicación de las prácticas discursivas orales (en sentido amplio), asociadas –en contrapartida– con lo novedoso, significativo, vivencial, expresivo, dialógico, interactivo y con la pluralidad de sentidos. Por otra parte, inferimos una relación entre esta tendencia y el cuestionamiento de las prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, más allá del grado de conciencia que de ello tengan o no los docentes que formulan las consignas, en virtud de los resultados alcanzados a este respecto pudimos concluir con que hay una matriz de sentidos asociada con la escritura en el contexto de las mediaciones formativas escolares, lo que, precisamente, supuso corroborar nuestra hipótesis al respecto.

Pues bien, teniendo en consideración todo lo hasta aquí expuesto, resulta posible sostener que, en líneas generales, la Tesis plantea una contribución tanto para el área de la didáctica de la lengua como para la del análisis del discurso mediante su puesta en vinculación productiva. En particular, ello implica, por un lado, aportes en los órdenes teórico y metodológico y, por otro, aportes o proyecciones específicas relativas al campo de problemáticas educativas en que se inscribe.

En lo que concierne al plano teórico, consideramos que la Tesis involucra, principalmente, un avance en relación con la manera de conceptualizar y caracterizar el objeto consigna, en la medida en que, como ya se ha dicho, integra dimensiones didácticas y discursivas como parte de su misma definición y, asimismo, contempla su modalidad de formulación (escrita / oral) como variable relevante. Si se tienen en cuenta los estudios examinados que operaron como antecedentes de nuestra investigación, en efecto, se pone de manifiesto que la conceptualización y descripción didáctica de las consignas sin menoscabo de su naturaleza discursiva y, al mismo tiempo, sin reduccionismos en cuanto a su modalidad de formulación, se constituía como un área de vacancia sobre la que nuestra Tesis particularmente intervino.

En segundo lugar –también dentro del orden de los aportes teóricos–, consideramos que nuestra manera de concebir la escritura como dominio complejo de simbolización multidimensional e irreductible –aunque en estrecha relación– a las prácticas que involucra (leer / escribir) y al dominio de la oralidad, resulta otra contribución relevante de la Tesis. Esto es así, fundamentalmente, no solo porque esta concepción de escritura no atomiza sus componentes o dimensiones y, por tanto, permite aprehenderla como totalidad compleja, sino también en la medida en que ello suscita nuevos interrogantes asociados a la dinámica e interjuego de tales dimensiones en relación con los distintos contextos discursivos y, por tanto, habilita posibles trayectos de investigación futuros centrados en su específica problematización.

En tercer y último lugar, la propuesta de conceptualización y clasificación de las operaciones reformulativas elaborada en la Tesis –en términos de reformulaciones marcadas y no marcadas– también puede entenderse como un aporte dentro del orden teórico, en la medida en que se trata de una taxonomía que transciende el criterio del "parentesco o lejanía semántica" con el que la mayoría de los estudios en la materia han operado, por lo que, de este modo, se suscitan nuevos horizontes para el análisis del discurso.

En cuanto a las contribuciones metodológicas, como adelantamos, nos atrevemos a afirmar que ello supone uno de los núcleos dentro de los cuales la Tesis adquiere mayor relevancia. Esto es, la propuesta de indicadores capaces de articular los procesos de semiotización y enunciación con determinados parámetros involucrados en los contratos didácticos resulta

un modo de abordaje factible y original no solo para el estudio de consignas sino también –con los ajustes necesarios en cada caso– para el abordaje de otros discursos constitutivos del campo de la praxis escolar. De este modo, nuestra propuesta metodológica –aún a sabiendas de que es absolutamente perfectible y que, de hecho, ameritaría ser sometida a prueba en nuevos estudios empíricos– implica el establecimiento de principios de análisis pasibles de enriquecer nuestra visión de los discursos e interacciones escolares. En efecto, a partir de este tipo de abordaje se pone de manifiesto de forma rigurosa la importancia del "decir" en la constitución de las prácticas educativas. En otras palabras, la relevancia de nuestra propuesta metodológica reside en que permite especificar mediante criterios claros en qué medida, parafraseando a Bruner, el lenguaje en (de) la educación "importa" y ello puede ser objeto concreto de análisis. En este sentido, cabe señalar que a partir de estos lineamientos metodológicos se podrían formular futuras investigaciones centradas en el análisis de otros discursos propios de este campo de la praxis, tales como los programas curriculares o los textos escritos de los estudiantes producidos en las clases, o bien, también podrían plantearse investigaciones centradas en análisis de tipo comparativo entre las mediaciones formativas de distintas áreas disciplinarias, o entre las de la Escuela Media y las del Nivel Superior, por solo mencionar algunas posibilidades.

Finalmente, también es válido sostener que la Tesis supone aportes y proyecciones específicas en relación con el campo de problemáticas en que se inscribe, es decir, en relación con el campo de las prácticas educativas. Esto es así, en primer lugar, en tanto los resultados de determinados análisis efectuados otorgan herramientas para enriquecer nuestra comprensión de la complejidad involucrada en la constitución de los estudiantes en tanto que agentes dentro del dominio de la escritura, lo que en modo alguno puede ser entendido en términos mecanicistas o lineales y "de una vez y para siempre". Por otro lado, y más particularmente, la Tesis nos advierte acerca de la importancia del metalenguaje y del modo de enunciación en la organización de las mediaciones formativas orientadas al desarrollo de determinadas capacidades en los sujetos y el lugar privilegiado que, en tal contexto, asume particularmente el andamiaje oral. En este sentido, la Tesis suscita factibles nuevas líneas de investigación destinadas a someter estas conclusiones a prueba, por ejemplo, mediante estudios experimentales orientados a la puesta en correlación de las distintas matrices de consignas con producciones escriturarias de los estudiantes.

Por último, consideramos que en virtud de los resultados presentados en la Tesis es posible ampliar nuestro conocimiento respecto de la manera en que se construyen y circulan los saberes sobre la escritura en la Escuela Media y, fundamentalmente, tomar consciencia acerca de su carácter histórico, situado, "no natural" y, por tanto, perfectible. En definitiva, y para concluir, estimamos que es solo a partir de la toma de consciencia respecto de la estructuración y funcionamiento de nuestras prácticas y sus contextos de injerencia que podemos comenzar a pensar en posibles maneras de mejorarlas, por lo que una ampliación del conocimiento acerca de las consignas escolares y las representaciones sobre la escritura allí instituidas puede resultar de utilidad para establecer parámetros capaces de orientarnos en nuestras propias prácticas docentes, motivadas, siempre, por la necesidad de intervenir y transformar aquello que necesita ser transformado.

***

BIBLIOGRAFÍA

Achard, P. (1988). "¿La especificidad de lo escrito es de orden lingüístico o discursivo? En Catach, N. (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa.

Alvarado, M. (2003). "La resolución de problemas". *Propuesta Educativa* Nº 26, Argentina, FLACSO, Ediciones Novedades Educativas, Año 2003.

Alvarado, M y A. Yeannoteguy (2009). La escritura y sus formas discursivas. Buenos Aires: Eudeba.

Álvarez, G. (2012). "Las nuevas tecnologías en el contexto universitario: sobre el uso de blogs para desarrollar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 9, n.º 2, pp.. 3-17 UOC. Disponible *on line*: http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v9n2-alvarez/v9n2-alvarez [Recuperado el 6/11/2014].

Anderson, A. y W. Teale (2002). "La lecto-escritura como práctica cultural". En Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (Comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* [1984] Buenos Aires: Siglo XXI.

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Arbusti, M. (2015) "Las interacciones orales en situaciones de orientación de procesos de aprendizaje: la tradición discursiva del comentario de textos de estudio". En Desinano, N. y Z. Solana (Coord.). *Lectura y escritura. Cuadernos de Investigación 1*. Rosario: FHUMyAR Ediciones. Disponible *on line* en repositorio digital UNR: http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/5342/Lectura%20y%20Escritura.%20Cuadernos%20de%20Investigaci%C3%B3n%201.pdf?sequence=3] [Recuperado el 10/01/2016].

Aristóteles "Sobre la interpretación" en *Tratados de Lógica II* (Organon) [Trad. de Miguel Candel San Martín. Ed. Revisada por Quintin Rancionero]. Madrid: Gredos, 1988

Arnoux, E. (2004): "La reformulación interdiscursiva en Análisis del Discurso". En *Actas del IV Congreso Nacional de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas "Análisis del Discurso y enseñanza de la lengua".* Lima: Universidad Ricardo Palma.

Arnoux, E. *et al*. (1996) "El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior". En: Solana, Z. (Comp.). *Adquisición de la escritura***,** Lingüística y educación, Centro de estudios de adquisición del lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Ediciones Juglaría, Rosario, pp. 199-231.

Arnoux, E. y M.I. Blanco (2007). "Cita, comentario y reformulación en la travesía de un fragmento del Nuevo Testamento". *Tópicos del Seminario,* enero-junio, pp. 63-87.

Arnoux, E., Nogueira, S., Silvestri, A. (2007). "Habilidades metacomprensivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas". *Folios* (Segunda época), N°25, Primer semestre de 2007, pp. 81-95.

Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras* [1955]. Barcelona: Paidós Studio

Authier-Revuz, J. (1984). « Hétérogénéité(s) énonciative(s) ». *Langages*, 19e année, n°73, pp. 98-111.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal* [1953]. México: Siglo XXI.

Bazerman, Ch. *et. al.* (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press. Disponible *on line* : https://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf. [Recuperado el 6/01/2017].

Bellón, L. (2008, 17 de junio). "Lectoescritura y tecnología en los primeros años". Recuperado el 10 de octubre de 2014, de http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/debate/lectoescritura-y-tecnologia-en.php

Benveniste, E. (2007). *Problemas de lingüística general I* [1966]. México: Siglo XXI.

Benveniste, E. (2008). *Problemas de lingüística general II* [1974]. México: Siglo XXI.

Blanche-Benveniste, C. (2002). "La escritura, irreductible a un *código*". En Ferreiro, E (Comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (2001). *¿Qué* significa *hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* [1985]. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto* [1990]. Buenos Aires: Montressor.

Bourdieu, P. (2015). *La nobleza de estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo.* Primera parte [1989]. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y L. Wacquant (2015). *Una invitación a la sociología reflexiva* [1992]. Buenos Aires: Siglo XXI.

Braslavsky, B. (2010). "¿Qué se entiende por alfabetización?". *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 24, 2, pp. 2-17.

Briz, A. *et. al.* (2002). "La transcripción de la lengua hablada: el sistema del grupo VAL.ES.CO". *Español actual: Revista de español vivo*, Nº 77-78, pp. 57-86.

Bronckart, J-P (2007). "Capítulo 2: Constructivismo piagetiano e interaccionismo vygotskiano. Sus aportes a una concepción de los aprendizajes y la formación". En *Desarrollo del Lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bronckart, J-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos.* Madrid: Fundación infancia y aprendizaje

Bronckart, J-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos aires: Miño y Dávila

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje* [1969]. Linaza J L Comp. Madrid: Alianza.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles* [1986]. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (2009). *Actos de Significados* [1990]. Madrid: Alianza.

Cadzen, C. (2002). "La lengua escrita en contextos escolares". En Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (Comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Calvet, L. J. (2008). *Historia de la escritura. De Mesopotamia hasta nuestros días* [1996]. Buenos Aires: Paidós.

Camelo González, M. (2010). "Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula". *Enunciación,* Vol. 15, N° 2, Bogotá, pp. 58-67.

Cárdenas, V. (2001). *La zona visuográfica en la escritura de niños*. Tesis Doctoral: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid. Disponible *on line*: http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-zona-visuografica-en-la-escritura-de-ninos--0/ [Recuperado el 20/03/2015].

Cárdenas, V. (2013). "Sociedad, lenguaje y alfabetización. Acerca del error y del cambio lingüístico". En AA. VV. *Hablar y escribir en la Universidad*. Salta: EDUNSa.

Cardona, G. (1999). *Antropología de la escritura* [1981]. Barcelona: Gedisa.
Carlino, P (2005). *Escribir y leer en la Universidad. Una introducción a la Alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Caruso, M. (2007). "Introducción histórica. ¿En el jardín de los senderos que se bifurcan?". En Vygotski, L. (2007). *Pensamiento y habla* [1934], Trad. Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue.
Castro, R. (Dir.) (2010). *Representación de la escritura científico-académica en profesores universitarios*. Informe de Proyecto de investigación (período 2008-2009) no publicado, Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Matanza. Disponible *on line*: http://humanidades.unlam.edu.ar/descargas/4_A130.pdf. [Recuperado el 2/07/2015].
Catach. N. (1996). "La escritura como plurisistema, o teoría de L prima" [1988]. En Catach, N. (Comp.). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa.
Cavallo, G. y R. Chartier (Dirs.) (2004). *Historia de la lectura en el mundo Occidental*. Madrid: Taurus.
Celdrán Clares, M. I. y F. Zamorano Buitrago (2013). "Dificultades en la adquisición de la lectoescritura y otros aprendizajes". En *Murcia Educa. Atención a la diversidad*. Documento *on line*: http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad24.pdf. [Recuperado el 12/11/2015].
Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*. Paris : Hachette.
Charaudeau, P. (1993). « Le contrat de communication dans la situation classe ». *Inter-Actions*, J.F. Halté, Université de Metz. Disponible *on line* : http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html [Recuperado el 28/09/2015].
Charaudeau, P. (1994). « Les conditions de compréhension du sens de discours». *Langage en FLE Texte et compréhension*, Revue ICI et LÀ, Madrid, Soc. General Española de Librería. Disponible *on line*: http://www.patrick-charaudeau.com/Les-conditions-de-comprehension-du,62.html [Recuperado el 28/09/2015].
Charaudeau, P. (1995 a.). « Ce que communiquer veut dire». *Revue des Sciences humaines*, n°51 Disponible *on line* : http://www.patrick-charaudeau.com/Ce-que-communiquer-veut-dire.html [Recuperado el 28/09/2015]
Charaudeau, P. (1995 b.). « Une analyse sémiolinguistique du discours». En *Langages* n° 117, Larousse, Paris. Disponible *on line*: http://www.patrick-charaudeau.com/Une-analyse-semiolinguistique-du,64.html [Recuperado el 28/09/2015]
Charaudeau, P. (2006). "El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: normas psicosociales y normas discursivas". *Opción* N° 49, pp-38-54.
Charaudeau, P. (2009). "Análisis del discurso en interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales". En Puig L. (ed.), *El discurso y sus espejos*. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Disponible on line: http://www.patrick-charaudeau.com/Analisis-del-discurso-e.html [Recuperado el 28/09/2015]
Charaudeau, P. (2012) "Entre la pragmática y las teorías de la enunciación. Entrevista a Patrick Charaudeau". En Lordoño Zapata, O. (2012). *Poliedros discursivos. Miradas a los estudios del discurso*. Villa María: Eduvim.

Charaudeau, P. y D. Maingueneau (2005). Diccionario de análisis del discurso. Buenos Aires: Amorrortu.

Chartier, A-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: la pensée sauvage.

Ciapuscio, G. (1993). "Reformulación textual: el caso de las noticias de divulgación científica". *Revista Argentina de Lingüística* N°2, Vol. 9, pp. 69-116.

Colotta, P. (2002). "Escritura y poder en la Escuela Nueva Argentina". En Cucuzza, H. (Dir.) y Pineau, P. (Coodir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Condemarín, M. (1994). "Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura". Disponible *on line*: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n2/06_02_Condemarin.pdf. [Recuperado el 20/08/2014].

Condito, V. (2012). *Representaciones sobre la escritura en las consignas de trabajo en la escuela media.* Tesina de Licenciatura: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, mayo de 2012.

Condito, V. (2013). "¿Da lo mismo decirlo que escribirlo…? Hacia una reflexión respecto de las consignas de modalidad escrita y modalidad oral en el contexto de enseñanza-aprendizaje" *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Año 4, Nro.7, pp. 75-90.

Condito, V. (2014) "La relación lectura – escritura: una configuración histórica. Apuntes para un análisis". *Saga. Revista de Letras* N°2, de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, pp. 234-268.

Condito, V. (2015). "La gramática como problema. Un análisis de materiales didácticos propuestos para el trabajo en el aula de lengua en la escuela media". En Desinano, N. y Z. Solana (Coord.). *Lectura y escritura. Cuadernos de Investigación 1*. Rosario: FHUMyAR Ediciones. Disponible *on line* en repositorio digital UNR: http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/5342

Condito, V. (2015). "Las investigaciones sobre la escritura: una propuesta de análisis crítico y comparación entre el interaccionismo sociodiscursivo y el interaccionismo estructural". En Riestra (Comp.). *Actas de Cuartas Jornadas Internacionales de investigación y práctica en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, Ediciones GEISE (E-Book), pp. 699-715.

Condito, V. (2016). "Las consignas en la escuela media: hacia una fundamentación y conceptualización de su carácter de herramientas mediadoras de la escritura". En Muse, C. (Ed.). *Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura* (Vol. 10 de Colección Cátedra UNESCO, *Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*). Córdoba: UNC editora, pp. 12-19.

Condito, V. (2016). "Representaciones sobre la escritura en las consignas. Hacia una primera aproximación en el análisis de datos en una Escuela Media de Rosario". En Nothstein, S., Pereira, M. C., Valente, E. (Ed.). *Lectura y escritura: prácticas,*

instituciones y actores. Bahía Blanca: Ediuns – Sociedad Argentina de Lingüística, pp.. 261–283.

Covadonga Pendones, P. (1992). "La heterogeneidad enunciativa: Algunas manifestaciones de la heterogeneidad mostrada". *E.L.U.A.,8, 1992,* pp: 9-24.

Cucuzza, H. (Dir.) y P. Pineau (Codir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

De Beaugrande, R y U. Dressler (1997) *Introducción a la lingüística del texto* [1981]. Barcelona: Ariel.

De Miguel, A. (2002). "Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna". En Cucuzza, H. (Dir.) y P. Pineau (Codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Delicia Martínez, D. (2016). "Prólogo" en Cecilia Muse (Ed.), *Lectura y escritura en el nivel medio* (Vol. 2 de Colección Cátedra UNESCO, Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones). Córdoba: UNC editora.

Desinano, N. (2008a). "Una mirada sobre la escritura a través de las tensiones entre el discurso científico disciplinar de la Historia y el discurso narrativo." Ponencia presentada en el XV Congreso de ALFAL, Montevideo, agosto de 2008. Disponible *on line* en: http://mundoalfal.org/indexe.htm .

Desinano, N. (coord.) (2008b). *Interacciones orales sobre textos expositivos-explicativos disciplinares en la escuela media.* Rosario: Laborde Editor.

Desinano, N., (2009) *Los alumnos universitarios y la escritura académica.* Rosario: Homo Sapiens.

Di Stéfano, M., Rizzi, L., Axerlud, B. (2005). "Didáctica de la lectura y la escritura desde disciplinas diversas de la escuela media. Una experiencia en escuelas con población vulnerable de la ciudad de Buenos Aires". Ponencia no publicada presentada en *II Jornadas de Lectura y Escritura*, Universidad Nacional de Catamarca – Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, San Fernando del Valle de Catamarca, del 28 al 30 de junio. Disponible *on line*: http://www.escrituraylectura.com.ar/pedagogia/nivel_medio/investigacion/catamarca-ponencia-1.pdf [Recuperado el 6/05/2015].

Dillon, A. (2013, 13 de mayo). "Las nuevas formas de leer y escribir en la web". Clarín. Recuperado el 06 de noviembre de 2014, de http://www.clarin.com/educacion/nuevas-formas-leer-escribir-web_0_918508485.html.

Dolz, J. (2010). "El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito". *Lenguaje*, vol. 38, no. 2, p. 497-527.

Dolz, J. y B. Schneuwly (1997). "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona". *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura,* Nº 11, pp. 77-98.

Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho* [1984]. Buenos Aires: Edicial.

Dussel, I., (2009). "La escuela y los nuevos alfabetismos en el siglo XXI". Conferencia presentada en Congreso Iberoamericano Virtual Educa, Buenos Aires, 9-13 de noviembre de 2009. Disponible *on line*:

http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf [Recuperado el 10/10/2014].

Espósito, S. (2010). "Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje". Informe de Proyecto de Investigación Convocatoria: Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas", Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación e Instituto Nacional de Formación Docente.

Fajre, C. y V. Arancibía (2000). "La consigna: un manual de instrucciones para leer en la escuela". Documento *on line*: http://www.ucm.es [Recuperado el 4/06/2013].

Falchini, A. (2006). "Pensar con palabras. La escritura: un objeto conceptual complejo". En AA. VV. *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza. Perspectivas y propuestas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, pp.. 65-92.

Falchini, A. (2010): "La escritura como objeto de investigación y de enseñanza. Entre 'hablar una lengua' y 'saber una lengua'". Ponencia no publicada en actas presentada en XI Congreso de la SAL, en Mendoza, abril de 2010. Disponible on line: https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxncnVwb2Vpc2V8Z3g6NmMwMGEwNjAxMGY5ZjkyNA [Recuperado el 30/01/2013].

Feldman, C. F. (1998). "Metalenguaje oral". En Olson, D. y N. Torrance (comp). *Cultura escrita y oralidad.* Barcelona: Gedisa.

Fernández, M. R y R. Hachén (1996.a) "Hacia una revisión del concepto de lectura". *Casa tomada, Revista Cultural Independiente* Nº 5, Ed. Juglaría, Rosario.

Fernández, M. R y R. Hachén (1996.b) "Hacia una revisión del concepto de escritura" en Actas de las Segundas Jornadas de Etnolingüística, Tomo 1 Dpto. De Etnolingüística, Escuela de Antropología, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

Fernández, M. R. (2011). "La teoría de matriz de datos (Samaja, 1993) como estrategia docente en los seminarios de Metodología y Escritura académica en el posgrado" en *Actas del las X Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales,* Jujuy.

Fernández, M. R. (2013). "Interpretación lectora de una crónica policial y reformulación en escritura: la labor sobre el verosímil como estrategia metacognitiva". *Polifonías Revista de Educación,* 2 (2). Disponible *on line*: http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/POLIFONIAS%20N%C2%B02%20Abril-Mayo%202013.pdf]. [Recuperado el 26/04/2016].

Fernández, M. R. (2013). *La tesis que no fue. Avatares de la escritura académica*. Madrid: Editorial Académica Española.

Fernández, M. R. (2014). "La metarreflexión como estrategia discursiva: 'Diario de una princesa montonera'". *La trama de la comunicación, 18*(1), 53-68. Disponible *on line*: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166856282014000100003&lng=es&tlng=es]. [Recuperado el 26/04/2016].

Fernández, M. R. (2016). "Prólogo". En Fernández, M. R. (Coord.) *Lengua, discurso y andamiaje docente. Una propuesta de abordaje para la escuela media*. Rosario: Ediciones AGLeR.

Ferreiro, E (comp.) (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, E. (1997). "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura". *Estudios Avanzados.* N°11 (29).

Ferreiro, E. (2011). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres* [1999]. México: FCE.

Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (Comp.) (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* [1984] Buenos Aires: Siglo XXI.

Ferroggiaro, F. y J. Gasparri (2017). "Términos clave en la resolución de consignas". En Pérez, L. y P. Rogieri (Dirs.). Retó*rica y figuración. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica II*. Rosario: FHUMyAR Ediciones.

Foucault, M. (2013) *La arqueología del saber* [1969]. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fuchs, C. (1982). *La paraphrase*. Paris: Presses Universitaires de France.

Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et Énonciation*. Paris: Ophrys.

García Negroni, M. M. (2008). "Procedimientos de tratamiento reformulativos y no reformulativos en el "artículo de investigación científica" y ethos disciplinar. Un estudio contrastivo en cinco disciplinas". *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Vol. 4, N° 2, pp.192-211.

García Negroni, M. M. (2009). "Reformulación parafrástica y no parafrástica y *ethos* discursivo en la escritura académica en español. Contraste entre escritura experta y escritura universitaria avanzada". *Letras de Hoje*, Porto Alegre, Vol. 44, N° 1, pp. 46-56.

García Negroni, M. M. (2011). "Modalización autonímica y discurso científico-académico. Comillas, glosas y ethos en la ponencia científica en español". En García Negroni, M. M. (Coord.). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Ed. del Calderón.

García Negroni, M. M. (coord.). (2001). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires: Edicial.

García Negroni, M. M. y M. M. Tordesillas Colado (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.

García Negroni, M. M., *et. al.* (2013). "De la intención del sujeto hablante a la representación polifónica de la enunciación. Acerca de los límites de la noción de *intención* en la descripción del sentido". *Revista de Investigación Lingüística,* N° 16, pp. 237-262.

Giammatteo, M. y M. Basualdo (2003). "Desempeño léxico y producción escrita. Análisis y comparación de resultados de una experiencia aplicada en la escuela secundaria". *Cultura y Educación*, Vol. 15, pp. 29-45.

Giménez, (2009). "Comprender textos científicos en la escuela media. Un análisis de las propuestas de lectura". *Cuadernos de educación,* año VII, número 7, pp. 215-229.

Gómez, A. (2014, 11 de marzo). "Heredan a secundarias problemas de lectoescritura en primarias". *El Diario.MX*. Recuperado el 06 de noviembre de 2014, de http://diario.mx/Local/2014-03-11_bc96f1f3/heredan-a-secundarias-problemas-de-lectoescritura-en-primarias-/

Goodman, Y. (2002). "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños". En Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (Comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* [1984]. Buenos Aires, Siglo XXI.

Goody, J. y I. Watt. (2003). "Las consecuencias de la cultura escrita" [1968] en Goody, J. (Comp.) (2003). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa.

Grupo Educar (2012, 23 de marzo). "La lectoescritura como pilar del desarrollo educativo". *Revista EDUCAR*. Recuperado el 10 de octubre de 2014, de http://www.grupoeducar.cl/revista_educar/reportajes/la-lectoescritura-como-pilar-del-desarrollo-educativo

Harris, R. (1999). *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa.

Havelock, E. (1998). "La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna". En Olson, D. y N. Torrance (comp). *Cultura escrita y oralidad.* Barcelona: Gedisa.

Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Sendai.

Jodelet D. (1993). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En: Moscovici S. *Psicología social II*. Barcelona: Paidós. Disponible *on line*: https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf [Recuperado el 20/05/2015].

Jodelet, D. (2003). "Denise Jodelet: vigencia de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas profesionales". Entrevista a Denise Jodelet realizada por la Dra. Raquel Popovich. Buenos Aires, abril de 2003. Disponible on line: http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=120612&referente [Recuperado el 20/05/2015].

Kerbrat-Orecchioni, C. (1993) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje* [1980]. Buenos Aires: Edicial.

Lemos, C. T. G. (1996). "Native speaker's intuitions and metalinguistic habilities: What do they have in common from the point of view of language acquisition?" .Texto presentado en la V International Pragmatics Conference. México, Julio. 1996

Lemos, C. T. G. (1999). "Desenvolvimento da linguagem e proceso de subjetivacao". Ponencia presentada en Congresso Internacional sobre desenvolvimento Humano: Abordagens Historico-Culturais, Universidade de Sao Marcos, Septiembre de 1999.

Lemos, C. T. G. (2000). "Sobre o paralelismo, sua extensao e a disparidade de seus afeitos" (Versión preliminar del trabajo presentado en el V encuentro Nacional sobre Adquisición del Lenguaje. Porto Alegre, 2000).

Leontiev, A. (1982) *El desarrollo del psiquismo* [1959]. Madrid: Akal.

López Serena, A. y O. Louerda Lamas (2013). "La reformulación discursiva entre lo oral y lo escrito: una aproximación teórica y experimental". *Revista Oralia*, Vol. 16, pp. 221-258.

Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje* [1979]. Madrid: Visor.

Lyons, M. (2004). "Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros". En Cavallo, G. y R. Chartier (Dirs.). *Historia de la lectura en el mundo Occidental*. Madrid: Taurus.

Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Maingueneau, D. (2010). "El enunciador encarnado. La problemática del *Ethos*". *Versión* N°24, UAM-X, México 2010, pp. 203-225.

Maingueneau, D. (2012). "Una mirada a la Escuela francesa de Análisis del Discurso y a los discursos constituyentes. Entrevista a D. Maingueneau". En Lordoño Zapata, O. (2012). *Poliedros discursivos. Miradas a los estudios del discurso*. Villa María: Eduvim.

Maldonado, S. (2013, 05 de diciembre). "Qué miden las PISA". *Página/12*. Recuperado el 10 de de octubre de 2014, de http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-235012-2013-12-05.html

Marinkovich, J. (2005). "Las estrategias de reformulación: el paso desde un texto-fuente a un texto de divulgación didáctica". *Literatura y lingüística*, (16), 191-210.

Martí, E. (2009). "Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Vigotsky y Piaget" [1996]. En Tryphon, A – Vonèche, J. (Comps.). *Piaget-Vigotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

Martí, M. E. (2012). "Control del discurso en la escritura académica: la operación retórico-discursiva de la Reformulación". En Pérez, L. y P. Rogieri (2012). *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. Rosario: FHUMyAR Ediciones.

Martín Zorraquino, Mª A. y J. Portolés (1999), "Los marcadores del discurso." En Bosque, I y V. Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. III, pp. 4051-4213.

McLuhan, M. (1985) *La galaxia Gutenberg. Génesis del "homo typographicus"* [1962]. Buenos Aires: Planeta Agostini. Disponible on line: http://www.ub.edu/procol/sites/default/files/La-Galaxia-Gutenberg-Marshall-Mcluhan-.pdf. [Recuperado el 20/05/2014].

Miller, J. y R. Weinert (2002). "Lengua hablada, teoría lingüística y adquisición del lenguaje". En Ferreiro, E (Comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (2014). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada.* Disponible *on-line:* https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf [Recuperado el 10/10/2014].

Montealegre, R. y Forero, L. (2006). "Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio". *Acta Colombiana de Psicología,* pp. 25-40. Disponible *on line*: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103 [Recuperado el 6/11/2014].

Moro, S. M. (2006). "Formular, leer, analizar, comprender consignas escolares". Documento *on line*: www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PO%2051%20MORO.pdf [Recuperado el 12/06/2013].

Moscovici, S. (1979) "La representación social: un concepto perdido" en *El psicoanálisis, su imagen y su público* (2° ed.). Buenos Aires: Huemul. Disponible on line: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/66011/mod_resource/content/0/representacion_social_un_concepto_perdido_moscovici.pdf [Recuperado el 23/03/3015].

Muñoz, S., Suárez, A., Ponce, M. (2015). "Las consignas escolares como enunciados mediadores de los aprendizajes. Primeras aproximaciones". Ponencia no publicada presentada en VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la formación del Profesorado, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (octubre de 2015). Disponible *on line*: http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/munoz.pdf [Recuperado el 1/072016].

Narasimhan, R. (1998). "La cultura escrita: caracterización e implicaciones" En Olson, D. y N. Torrance (comp). *Cultura escrita y oralidad.* Barcelona: Gedisa.

Natale, L. (2013). Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la universidad. Análisis de entrevistas a docentes. En S. Nothstein, C. Pereira & E. Valente (Eds.), *Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales* (pp. 1520-1533). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Navarro, F. (2013). "¿Qué escribir en la escuela? Análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum". *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Vol 6, N°1, pp. 18-34.

Navarro, F. y A. Revel Chion (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidos.

Navarro, F. y D. Stagnaro (2011). "Procesos en consignas de escritura universitaria: el caso de la carrera de ingeniería industrial". En E y F. Mónaco (Ed.). *Del género a la cláusula: los aportes de la LSF al estudio del lenguaje en sociedad*: *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Sistémico Funcional de América Latina* – Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, pp.64-72.

Nemirovsky, M. (1995). "Leer no es lo inverso de escribir". En Teberosky, A. y L. Tolchinsky. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.

Olson, D. (1994). *El mundo sobre el papel.* Barcelona: Gedisa.

Olson, D. y N. Torrance. (comp) (1998). *Cultura escrita y oralidad.* Barcelona: Gedisa.

Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la* palabra [1982]. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Ossanna, E. (2002). "El problema de la letra en la escritura: la escuela entrerriana a comienzos del siglo XX". En Cucuzza, H. (Dir.) – Pineau, P. (Codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Peirce, CH. S. (1988). "La fijación de una creencia" en *Un hombre, un signo* [1877]. Barcelona: Crítica.

Penas Ibáñez, S. M. y S. Abad Serna (2011). "Aproximación histórica a la reformulación lingüística de la paráfrasis". *Revista Energeia* III, pp. 30-74

Pérez, L. y Rogieri, P. (Dirs.). (2012). *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. Rosario: FHUMYAR Ediciones

Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura y sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Petrucci, A. (2004). "Leer por leer: un porvenir para la lectura". En Cavallo, G. y R. Chartier (Dirs.). *Historia de la lectura en el mundo Occidental*. Madrid: Taurus.

Piacente, I. T. y A. M. Tittarelli (2006). "Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: La reformulación textual". *Orientación y Sociedad*, N° 6. Disponible *on line*: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.715/pr. 715.pd [Recuperado el 30/09/2015].

Piaget, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño* [1946]. México: Fondo de Cultura económica.

Pons Bordería, S. (2010). "Un solo tipo de reformulación". En *Cuadernos AISPI*, Vol. I. Disponible *on line*: http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/36226/098130.pdf?sequence=1 [Recuperado el 30/09/2015]

Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*, Ariel: Barcelona

PRESEEA (Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América) (2008). "Marcas y etiquetas mínimas obligatorias" Documento en línea recuperado el 20 de mayo de 2016 de http://preseea.linguas.net/Portals/0/Metodologia/Marcas_etiquetas_minimas_obligatorias_1_2.pd

Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

Rastier, F. (1989). « Situations de communication et typologie des textes » (Chapitre 3ème). En *Sens et textualité*. Paris: Hachette.

Rey-Debove, J. (1996). "En busca de la distinción oral-escrito" [1988]. En Catach, N. (Comp.). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa.

Riestra, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo.* Buenos Aires: Miño y Dávila

Riestra, D. (2010). "El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso". En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, (Eds.) (2010). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo. Disponible on line: http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/csal12/Riestra_166_CSAL12.pdf [Recuperado el 08/06/2016].

Riestra, D. (Comp.) (2010*). Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rockwell, E. (2002). "Los usos escolares de la lengua escrita". En Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (Comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* [1984]. Buenos Aires: Siglo XXI.

Rodríguez Reyes, C. (2016). "Profesores y estudiantes ante las consignas de evaluación". En *Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura* (Vol. 10 de Colección Cátedra UNESCO, Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones). Córdoba: UNC editora, pp. 20-27.

Rodríguez, M. (2016). "Las marcas del sujeto en los libros escolares". El *toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de La Plata. Año 7, Nro.12, pp. 105-113.

Rossari, C. (1990). « Projet pour une typologie des opérations de reformulation ». *Cahiers de linguistique française*, Vol. 11, pp. 345-359.

Samaja, J. (2010) *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica* [1993]. Buenos Aires: Eudeba.

Sampson, G. (1997). *Sistemas de escritura*. Barcelona: Gedisa.

Sánchez Prieto, A. (2010). "Aprender a leer y escribir antes del año mil" En *Estudios sobre educación*. Vol. 18, pp.59-81.

Saussure, F. (2001). *Curso de Lingüística General*. [1916]. Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. Buenos Aires: Losada.

Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchatel/Paris: Delachaux &Niestlé.

Schneuwly, B. (1998). « Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques ». En Y. Reuter. *Les interactions lecture-écriture*. Berne: Peter Lang, pp. 155-173.

Schneuwly, B. (2003) « L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse ». *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 2003, no. 26/27, pp. 317-329

Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Searle, J. (1995) ¿Qué es un acto de habla? [1969] en Valdés Villanueva, L. (ed.), *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos.

Silvestri, A. (2000). "Los géneros expositivos escolares: un aprendizaje discursivo y cognitivo". *Lenguajes: teorías y prácticas.* Buenos Aires: "Instituto del Profesorado J.V. González", 2000. Disponible *on line*: http://www.escrituraylectura.com.ar/pedagogia/nivel_medio/investigacion/joaquin.pdf [Recuperado el 08/06/2016].

Silvestri, A. y G. Blanck (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.

Silvestri. A. (1995). *El discurso instruccional*. Buenos Aires: EUDEBA.

Simón de Poggia, E. (2013, 17 de septiembre). "La lecto-escritura y el conocimiento". *El ciudadano*. Recuperado el 06 de noviembre de 2014, de http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2013/09/17/opinion/OPIN-02.html

Stagnaro, D., y C. Chosco Díaz (2012). "Tareas de escritura de evaluación: expectativas docentes y representaciones de los estudiantes". En Laco, L., Natale, L., y Ávila, M. (Eds.). (2012). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Pacheco: edUTecNe

Tapia, S. M. (2015). "¿Corregir, revisar, comentar? Implicancias de renombrar una práctica docente". E*l Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de La Plata. Año 6, Nro.11, octubre de 2015. pp. 78-92.

Tapia, S. M. y D. Riestra (2014). "El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos?". *Saga. Revista de Letras*. N° 1, Primer Semestre de 2014, pp. 178-206.

Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.

Temporetti, F. (2006) "Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza". *Itinerarios Educativos, la revista del INDI*, FHUC, Santa Fe. Año 1, N° 1, pp. 89-102..

Verón, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.

Viñao, A. (2002). "La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico". *Anales de documentación*. N°5, pp. 345-359.

Voloshinov, V. (1999). *Freudismo. Un bosquejo crítico* [1926]. Buenos Aires: Paidós.

Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje* [1929]. Buenos Aires: Ediciones Godot.

Vygotski, L. (2006) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* [1932]. Barcelona: Crítica.

Vygotski, L. (2007). *Pensamiento y habla* [1934], Trad. Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue.

Vygotski, L., Leontiev, A., Luria, A. (1986) *Psicología y pedagogía.* Madrid: Akal.

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Woods, C. (2002). “La lecto-escritura en las interacciones: una búsqueda de las imensiones y significados en el contexto social”. En Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (Comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* [1984]. Buenos Aires: Siglo XXI.

Yasnitsky, A., Van der Veer, R., Aguilar, E. García, L. (2016). *Vygotski revisitado. Una historia crítica de su contexto y legado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Zanocchi, P. (2014, 07 de diciembre). “Profesionales con graves problemas de lectoescritura”. *El* Observador. Recuperado el 07 de diciembre de 2014, de http://www.elobservador.com.uy/noticia/252583/profesionales-con-graves-problemas-de-lectoescritura