

La relación gramática y tipo de discurso. Desaprender la dicotomía gramática y tipo de discurso. Focos y tensiones para pensar la intervención docente.

Mariela Carina Alonso

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Rosario, Argentina.

mardeondina@gmail.com

Abstract

The activities of reading and writing in school are often reduced to playing certain types of speeches, disjointed manner with grammar issues that have constituted themselves, shafts outside the discursive framework. The site of the fracture is well established as a cause of failure when producing texts meaningful, critical thinking and appropriation of the language in its socio-cultural dimension.

This proposal is the attempt to make visible some aspects that need to be stressed when thinking about the educational intervention, to generate moments of reflection that can be superadore of the aforementioned dichotomy. In order to make room for discursive practices in language teaching of thinking as active and creative process of human activity [1] and as a social process is that we review these aspects in pedagogical approaches, by analyzing texts produced by students, where they can read their representations about the language and strategies of enunciation from the mismatch between grammar and discourse. Finally, we propose a possible reformulation in order to form a new territory in the production of speech.

Keywords: grammar, speech, written production, pedagogical approaches

Resumen

Las actividades de lectura y escritura en la escuela suelen ser reducidas a la reproducción de ciertos tipos de discursos, de modo inconexo con las cuestiones gramaticales que han constituido, por sí mismas, ejes por fuera del entramado discursivo. El sitio de esta fractura se establece así como una causa de imposibilidad a la hora de producir textos con sentido, pensamiento crítico y apropiación de la lengua en su dimensión socio-cultural.

Esta propuesta tiene la pretensión de hacer visibles algunos de los aspectos que necesitan ser tensionados al momento de pensar la intervención docente, a fin de generar instancias de reflexión que puedan ser superadoras de la dicotomía antes mencionada. Con el objetivo de hacer lugar a prácticas discursivas en una didáctica del pensar la lengua como proceso activo y creativo de la actividad humana [1] y como proceso social, es que realizamos una revisión de estos aspectos en propuestas pedagógicas, mediante el análisis de textos producidos por alumnos, en los que podrán leerse sus representaciones acerca de la lengua y sus estrategias de enunciación a partir del desencuentro entre gramática y discurso. Finalmente, proponemos una posible reformulación a los fines de constituir un nuevo territorio en la producción de la palabra.

Palabras claves: gramática, discurso, producción escrita, propuestas pedagógicas

1. INTRODUCCIÓN

1.1 La interrupción para pensar

La búsqueda que orienta este escrito intenta desnaturalizar los modos en que se ponen en escena las propuestas didácticas como reducciones y recortes, que se “despotencian” en tanto son planteadas como actividades eventuales. En este sentido es que proponemos este gesto convocante, no a modo de enjuiciarnos las prácticas sino por el contrario, con el beneficio de hacer la oportunidad propia para pensar la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, como procesos que han tenido en la escuela un lugar de fundación formal.

La referencia a esta mirada retrospectiva a los modos y estrategias pedagógicas, constituye una respuesta a la cuestión de aquellas prácticas instaladas en las instituciones que se cristalizan como matrices o patrones de formas de pensar y actuar, fundadas en el cómo hemos aprendido a mirar la lengua. Los docentes circulamos esos territorios de conflicto entre nuestras concepciones teóricas más honestas, los lineamientos procedentes de las políticas educativas, las urbanidades propias de cada institución y cada uno de quienes acompañamos en su formación. Se hace necesario reconocernos en los modelos que nos hemos hecho historia pedagógica, repensarlos, desarmarlos y reorientar los pasos a seguir. Así, consideramos que cuando el saber gramatical no se vuelve disponible al discurso no hay circulación, resulta imprescindible contar con una garantía de fluidez, que el texto demanda y que de esta manera se niega. Si las categorías gramaticales se convierten en depósitos de contenidos formales, carentes de sentido y el texto se vuelve intransitable, entramos en un pozo, quedamos estancos en lugar de subvertir las categorías gramaticales para pensarlas como parte y fuerza de un sistema de impulsos, resortes o corrientes que activen la navegación del texto.

1.2 De la ausencia de la escritura en la escuela

Una pregunta que se desprende de lo desarrollado, es la que necesitamos hacernos en relación con el empobrecido espacio que se le otorga a la escritura en la escuela. Gran parte de las clases de Lengua prescinden de la instancia productiva. Los docentes suelen lamentar esta escasez, justificada tras la carga de la obligatoriedad que implica el desarrollo de los contenidos, los que parecen no permitir espacio-tiempo activos en la enseñanza de la Lengua. Esta contradicción entre el empeño por enseñarla y el desencuentro entre los alumnos y las posibilidades para leer y escribir como actividad misma del proceso de su aprendizaje, es análoga a la brecha a la que hacíamos referencia al inicio, la misma en la que se hunden las expectativas, cuando diversas voces terminan por sentenciar que nuestros alumnos no saben escribir ni tampoco comprender textos o consignas.

Visto esto desde la complejidad de la lengua y los planos en que nos quedamos atrapados, dadas estas separaciones, el tiempo y espacio de organización de las clases y propuestas, acaban por tornarse “intrínquilis arduos”, momentos incómodos, difíciles de resolver dentro de la lógica escolar. Esta mirada sesgada sobre la disposición de los aspectos constitutivos de la lengua termina por

distorsionar el sentido mismo de su aprendizaje, impulsando el desplazamiento de la actividad de escritura hacia un sector periférico dada la centralidad otorgada a lo que se ha jerarquizado. Las prácticas que hacen del aprendizaje de la lengua un acto subjetivante y social, que se dimensiona en planos menos ideales y más inherentes a la vida misma, [2] en tanto debe ser ésta del dominio del sujeto y volverse disponible para el campo de las acciones, quedan sin suceso. Motorizar esta navegación de la palabra con la palabra, tiene que ver con hacerla, ya que es impensable ubicarla en un territorio teórico o de lo por venir, sin experiencia de lápiz en mano, sin la traza que abre el camino y se pone en marcha, ya que cuando esto sucede, lo que se pone en juego, es todo el sistema del que disponemos, como hablantes y como aprendientes, de los saberes teóricos y de los experienciales, de cómo cada uno de estos saberes se amalgaman entre sí.

2. LA INTERVENCIÓN DOCENTE

2.1 Una propuesta de análisis

La clave de una intervención que problematice las elecciones de escritura se fundamenta en la práctica de un modo de hacer la lengua, de construir con ella el mundo, de leerlo y de recrearlo, de transformarlo, así como el sujeto se modifica, se interpela a sí mismo con su palabra y con la de los otros. Esto lleva a los sujetos a tomar un lugar central, consciente y responsable, autónomo, autorizado de aquello que elige decir y que lo hace mover del achatado y sofocante sitio, donde sólo se aceptan reproductores de discursos ajenos. Las perspectivas de la lengua que no habilitan este dominio de la palabra propia sólo funcionan como una moldería para, en el mejor de los casos, disponer a la sociedad individuos guionados, cuando no silenciados, descomprometidos. La imposición de un discurso formal siempre acotado y seleccionado por la escuela, por un lado, mientras que por otro el saber gramatical pendula entre cristalizarse y esfumarse, cavan este vacío donde el sujeto queda inmovilizado, improductivo, infértil, en cuanto a su palabra propia, su pensamiento y su ser social. Es por esto, que pensar la lengua en un sentido creativo, dinámico, que lleve a desaprender las escisiones creadas por las formas en que se la ha hecho visible en la escuela, tanto para los alumnos como para nosotros como docentes, es ante todo, una práctica democrática. Enamorar con el efecto de la tachadura, la marca en el borrador, el apunte por los márgenes, el borrón, la enmienda, la sorpresa de los efectos producidos con cada hipótesis, los recortes, las añadiduras, todos y cada uno de los momentos en la producción de texto. Es el docente es quien hace el gesto de promover las movi­lidades de esas producciones, estimula, hace dudar, problematiza, inquieta y sobre todo, oxigena el aula con sus intervenciones.

La oportunidad para poner en juego la palabra propia es siempre valiosa, es la que redirecciona todo lo que la escuela ha enseñado o ha buscado ofrecer a sus jóvenes productores de sentido. Es por esto que a los fines de superar la dicotomía entre saberes teóricos y prácticos, entre la gramática como un depósito estanco de reglas pétreas y los tipos de discurso que se vuelven actividad plena de pensar y escribir el mundo, proponemos un inicio de proyectos de escrituras y de instancias de lecturas, que puedan instrumentar a los alumnos, pero que ante todo, se constituya como la apertura a soltar la mano para el trazo propio y la conducción crítica de su propia actividad de aprendizaje.

2.2 Propuestas de intervención

A continuación expondremos algunas ideas de intervención, realizadas a partir de las producciones de un grupo de adolescentes de séptimo año pensándolo como el curso de enlace con el nivel medio. En primer lugar observaremos cuáles fueron las consignas y qué posibilidades de escritura generaron.

1. *Escribí un artículo como si lo hicieras para que aparezca en un manual de Historia acerca de la mitología, qué es y todo lo que sepas sobre la misma.*
2. *Escribí la explicación que le darías a un amigo acerca de la mitología.*
3. *Escribí lo que sepas acerca de la mitología creando un cuento breve.*

Las consignas comienzan con el imperativo por la escritura, aunque lo que suele atemorizar y hacer vacilar a los alumnos es no encontrar el motivo para la misma, la pregunta acerca de qué escribir más que la pregunta acerca del cómo hacerlo, suele ser la primera y más poderosa inquietud que aparece cuando se abren las puertas a la producción. Sin embargo, la fuerza semántica de este verbo y la convocatoria a la traza suelen resultar movilizantes, en contraposición, sobre todo, a aquella serie de procedimientos acotados que presentan las actividades antes mencionadas como estériles. Con el pedido del artículo, introduce la pregunta por el género, lo que se vuelve habilitante al ofrecer, para el acontecer de la redacción, el terreno conocido del manual de Historia y los tipos de discurso, histórico-didácticos con los que los alumnos han tenido diversas experiencias ya, que bien podrían funcionar como un ancla para la tarea. La pregunta directa, qué es la mitología, abre la puerta a la definición, propia de la estructura del género y la ensancha luego en la generalidad del “todo lo que sepas” que obliga a un relevamiento y ordenamiento de la información propia y de cómo será realizada la puesta de la misma en el texto, lo que resulta un tanto arriesgado para comenzar.

En la consigna número II, se complejiza la propuesta de la escritura con el pedido de la explicación que implica improntas de la oralidad pero que de alguna manera flexibiliza la producción escrita ya que apela a escenografías [3] menos formales, lo que incluso ofrece una apertura para la construcción subjetiva de dicha escena donde el alumno ha de instalar su enunciado.

En la número III, se habilita el ingreso, de lleno, al terreno más familiar de los niños y adolescentes, al proponer la escena genérica [4] del relato, donde los tipos de discurso se resignifican con las licencias propias del género, sin embargo, se complejiza en la necesidad de llevar a un proceso de transformación genérica la información acerca del tema, es decir el pedido de una explicación narrada en clave de cuento, lo que es ponerla en juego en distintos escenarios.

Nos interesa este previo análisis de las consignas ya que están directamente relacionadas con la posibilidades de producción de los textos, en el marco de una actividad que no es habitual y demanda complejas instancias y diversas operaciones inscriptas en la secuencias de estrategias que cada hablante realiza.

Para dar una mirada a cada una de las propuestas, seleccionamos las siguientes producciones de las que realizaremos una breve lectura, un punteo certero, a los fines de pensar un modo posible de

resolver la intervención docente en una instancia superadora y en relación con los aspectos y problemas ya aquí explicitados.

Mitología Griega

La mitología griega es la creencia de los griegos para poder darle origen a las cosas como arañas, tormentas y movimientos del agua.

Los griegos le daban origen a los dioses dándole origen al Olimpo. El Olimpo es el lugar donde vivían los dioses el dios del agua era Poseidón, el dios del rayo era Zeus y Hades el dios del infierno y Afrodita la diosa de la sabiduría. Y otros muchos más. El dios puede tener hijos con mortales y tener hijos semidioses (mitad humana y mitad dios).

Los humanos rezaban a los dioses para que los ayudaran a cumplir sus trabajos y los dioses se fortalecían por sus oraciones.

En el marco del proceso de semiotización tomado de Charaudeau [5], buscaremos cómo el proceso de transformación, vale decir, el de la construcción del sentido y las operaciones implicadas en el mismo, fue desarrollado por el alumno. La cadena nominal que pone en juego en la operación de identificación por la que conceptualiza en el texto, se forma de la siguiente manera: mitología-creencia- origen- luego de un corte, desde la idea de la génesis, la mitología se desplaza en - dioses- Olimpo- dioses- cada uno de los nombres que elige exponer: Poseidón-Zeus-Hades-Afrodita-otros-muchos- hijos con humanos-semidioses-humanos- dioses-

Puede observarse, en la elección de colocar en el título la asociación inmediata del tema mitología al mundo griego que opera así desde el inicio con la calificación, mediante la que adjudica propiedades y características a las entidades consignadas: mitología griega /creencia de los griegos/dios del agua/dios del rayo/dios del infierno/ diosa de la sabiduría/otros muchos más/Hijos semidioses (mitad humana y mitad dios)/ El dios

Nótese cómo el alumno responde al modelo del artículo de manual y en especial cómo resuelve, luego de la definición, el terreno inmenso del “*todo lo que sabía sobre mitología*” que se le había pedido registrar. Delimita un escenario preciso para desarrollar el texto y le otorga una lógica circular muy productiva para ser aprovechada por el docente en sus intervenciones. Comienza con la mitología, la desplaza a los dioses, los enumera, los vincula a la humanidad –los griegos- y cierra con los dioses, de esta manera otorga a la isotopía una función metonímica.

En cuanto a la operación de acción, el modo en que inscribe a dichas entidades y las vuelve narrativas dadas las predicaciones que elige asignar a las mismas, se observa la alternancia entre tiempos verbales comentativos y tiempos verbales narrativos [6]. Para el párrafo de la definición, selecciona el presente comentativo. Una vez terminada la definición, le otorga al texto un giro narrativo, por lo que su tiempo verbal elegido es el pretérito imperfecto. Luego retoma el presente porque asume una nueva instancia explicativa donde vuelve a comentar. En el último párrafo, cambia al lugar de la narración. En este sentido se puede proponer a los alumnos resolver los efectos verbales inherentes al género y probar, en todo caso cómo quiere afectar a su interlocutor. La propuesta trata de poner en relación el uso de los tiempos verbales en función del discurso pero

no como una prescripción sino a partir de la activación en el entramado textual producido por los alumnos, el desnudo de sus hipótesis previas, haciéndolas visibles y objeto de análisis así como las posibles hipótesis de reformulación.

Con respecto a la causación, la operación que enlaza las acciones en un esquema de eventos encadenados, puede notarse la utilización de conectores con significado de finalidad, este uso del *para* aparece como una fuerte marca de sentido en el marco de la caracterización que realiza acerca de las entidades consignadas.

No hay marcas explícitas de la subjetividad del yo en el texto, lo que permite leer ese silencio como baliza del posicionamiento que el alumno decide asumir en cuanto al género indicado.

Producción de la consigna II. Sonia escribió:

En un tiempo la gente le rogaba a los dioses y se creía en ellos un montón. El capo era Zeus el dios del rayo que cuando estaba enojado se sentían truenos y causaba caos. Poseidón el dios del mar se enoja y causa tsunamis e inundaciones y Hades, el dios del inframundo quiere la muerte para cualquier persona. Después del jefe y los otros están los otros dioses. Atenea la diosa de la sabiduría y Afrodita, la diosa del amor y la paz. Después están los hijos de los dioses, a veces tenían hijos con otros dioses y también estaban los semidioses, como Perseo y Aquiles, el más fuerte e invencible de todos, el único defecto el talón.

Para la lectura del texto, es posible seguir el modelo de las cuatro operaciones del proceso de la transformación del mundo a significar al mundo significado y su correspondencia con las categorías gramaticales. La idea de la incorporación de esta otra producción viene en el sentido de la contrastación del funcionamiento de las elecciones gramaticales relacionadas con el giro discursivo propuesto por la docente. Se puede abrir un campo comparativo entre las producciones y cada aspecto de los procesos. Los términos nominales que convergen entre uno y otro texto y aquellos que hacen la diferencia anclada en la determinación del género solicitado en la consigna, podrían ser relevados y evaluados entre los autores, incluso trabajar la posibilidad de la sinonimia intercambiando nombres alusivos a las mismas entidades, pero que no podrían ser efectivos en uno u otro territorio. Esto es de una extrema potencia a la hora del hallazgo gramatical para ser apropiado en función del discurso y no fuera de él. El sinónimo abordado de modo aislado, aparece como una categoría inocente que sólo responde a inciertas razones, vanas, formales pero jugado en el texto nunca se reemplaza sin costos discursivos un nombre por otro; esto puede hacerse visible en este cruce. En este caso, poner a consideración los términos humanos y gente, y su pertinencia a cada texto, si son intercambiables, qué los podría hacer pertenecer a una misma serie semántica y qué no.

El trabajo con las acciones también requiere un especial momento de abordaje. El autor se descompromete mucho más que aquel primero, ya que construye oraciones impersonales, lo que parece estar dado por la forma de establecer las temporalidades, la forma de inicio del texto: La marca: En un tiempo, vuelve propicio el uso de este tipo de oraciones, mientras que el primer texto, al hacerse efectiva la definición y usar el presente, este tipo de marcas temporales no aparece. Es notable, en cuanto al modelo subyacente de la explicación y el alocutario designado, en este caso

amigo, que no coloque título al texto, como en el primer caso, es decir, a diferencia del manual, no requiere paratexto alguno que prediga la tónica a tratar, sin embargo el texto no está exento de persuasión, lo que se ve claramente en las elecciones léxicas propias del cronolecto: *montón, capo, jefe*.

Producción de la consigna III. Sofía escribió:

Había una vez un hombre llamado Zeus, era el dios de los dioses, él estaba en el Olimpo. Tuvo un hijo. Al llegar la noche, Hades, se lo roba, al crecer el niño, su cara se vuelve a la vida humana y encuentra a sus padres preparando las cosas para que vuelva al Olimpo. Día a día, él luchó con cada monstruo hasta que se hizo fuerte y llegó al fin, después de ocho días de lucha con sus padres dioses.

El texto de la consigna III, como ya se ha mencionado, presenta una dificultad que puede observarse en su escrito. Comienza con la fórmula inicial del cuento clásico, logra sostener unos primeros pasos en el marco de la consigna pero luego asimila aquello acerca de lo que se le pide contar, la mitología, en un mito. Hacer visible esta diferencia, escribir acerca de la mitología y escribir un mito, como dos procesos diferentes y realizar las búsquedas de las diferentes voces que se hicieron lugar en este sentido en la producción realizada. En el marco del proceso clave que busca la reflexión sobre el mismo aprendizaje, se presenta la tarea imprescindible de avanzar al terreno metacognitivo con una propuesta como la de comparar las producciones realizadas a fin de establecer relaciones con las consignas dadas e indagarlas, considerar cuáles son más propicias a la explicación y cuáles a la narración y el avance con un paso más comprometido estaría en proponer la reformulación de las mismas en el sentido de las diferencias referidas. La producción última, ofrece algunos de elementos mencionados, que podrían entrar en serie para seguir dialogando acerca de cada una de las categorías, ampliadas por la participación del cuento en tanto género. Algo que caracteriza esta producción es el uso de organizadores discursivos que le permiten un mejor procedimiento de armado del relato, tales como *había una vez/al llegar la noche/día a día*, su relevamiento y el ensayo de si éstos o cuáles otros podrían ser utilizados en los textos I y II, permitiría un mejor ingreso a la incorporación o reformulación de los primeros. La problematización de la palabra *hombre* que define a Zeus, en relación con las identificaciones realizadas en las producciones I y II así como la búsqueda de una sustitución para esto, puede generar un intenso debate en torno a los sustantivos seleccionados a fin de crear el predicativo que el autor necesita. Las relaciones de causación en esta producción, si bien aparecen reiteradas veces con *y* no presentan un valor copulativo, por lo que indagar los conectores mediante algunas interpretaciones e hipótesis posibles.

3. REFLEXIONES FINALES

3.1 Hacia una propuesta de intervención

Este recorrido de lectura por las producciones realizadas por los alumnos, si bien no se ha realizado en profundidad, sino que toma sólo algunos elementos, tiene la finalidad de orientar el camino hacia la intervención docente y la continuación de la propuesta, entre la corrección y la evaluación también. Hilar fino en los ajustes, reformulaciones, análisis y debates sobre las producciones de los alumnos demanda tiempo de trabajo y organización. Una posibilidad aprovechable es la de trabajar por grupos, proponer un ejercicio de lectura crítica a partir del ordenamiento de lectura señalado. Puede resultar muy fértil, en este tono del desaprender, recurrir a las fuentes gramaticales y discursivas de las que hasta el momento dispusieron y no supieron qué hacer con ello más que realizar aquellas actividades escolares ciertamente infructuosas o incapaces de promover otro sentido al acto de la escritura y la lectura. La instancia de debate en la reflexión, acerca de si son necesarias modificaciones y cuáles, por ejemplo, en cuanto al paradigma verbal, a la gradualidad de los verbos seleccionados por el autor, como bien podría tratarse del abordaje de alguna otra categoría sobre la que el docente considere necesario profundizar, constituye un escenario que redobla la apuesta, la palabra trabajando sobre sí misma que irriga la posibilidad del proceso metacognitivo. Asimismo, pueden abrirse investigaciones acotadas, formar equipos de lingüísticas sobre algún aspecto discutible que haya surgido, lo que además es coherente con la perspectiva de que no buscamos aciertos o errores, sino grados de pertinencia, de adecuación, en relación con lo que se busca producir, lo que no puede escapar al orden del discurso. Se pueden comenzar a elaborar series de textos trabajados, promover búsquedas sobre modelos a partir de las divergencias entre las producciones de cada compañero, y los modos creativos de generar otra producción desde eso.

De esta manera se comienzan a formar un oído atento, un ojo aguzado y una mano fluida, ligera, que va edificándose en la práctica. A partir de estos movimientos se podrá registrar en los alumnos una actitud de incomodidad positiva frente a ciertas limitaciones o dudas que intentarán resolver y que comenzarán a poner en contradicción y consideración, ya que salir del modelo irreflexivo de las certezas les abre, sin forzar y sin torcer, un espacio propio que saben valorar y corresponder con respecto y afectos también. Los interrogantes que nos hemos planteado en este escrito, en clave de propuestas, visibilizan la urgencia de continuar pensando la tensión existente en torno a la escritura, en tanto acto de producción y la escritura entendida sólo como discurso institucionalizado, vigente en la dicotomía problematizada en el presente trabajo. En el marco del diálogo que el aprendizaje de la Lengua posibilita, se hace imprescindible abrir una mirada acerca de los gestos pedagógicos, en términos de proyectos o diseños didácticos, que balizan el discurso legitimado en la escuela, a fin de volver a pensar en las voces que no alcanzan el centro y por lo tanto quedan en los márgenes de la participación; razón por la que se silencian el pensamiento y el derecho a decirse, a preguntarse, a encontrarse en un discurso común, más social y menos uniforme.

Finalmente, nos proponemos continuar investigando la intervención docente con este tipo de propuestas, que convierten el territorio del lenguaje en un apasionante territorio que puede ser explorado, ensayado, y sobre todo creado, generan una actitud de empoderamiento con la palabra que hace a nuestros alumnos y a nosotros mismos, en tanto maestros del decir, seres alfabetizados, menos pasivos, más humanos, capaces de transformarnos y activarnos colectivamente.

Referencias

- [1] Bronckart, J-P. (2004) *Por un interaccionismo socio- discursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid
- [2] Bajtín, M. (1982) “El problema de los géneros discursivos.” en *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- [3] Maingueneau, D. (2004). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- [4] Maingueneau, D. (2004). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- [5] Charaudeau, P. (2009). “Análisis del discurso en interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales” en Puig L. (ed.), *El discurso y sus espejos*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- [6] Marafioti, R. (1997) *Recorridos semiológicos. Signos, enunciación y argumentación*. EUDEBA. Bs.As. 1999.