

COMO SI FUESES OTRO

El problema del distanciamiento del enunciador para niños de 7 y 9 años, bajo condiciones escolares de producción de descripciones para una foto, cuando ellos mismos se encuentran involucrados en una escena.

MIRTA LUISA CASTEDO



Universidad Nacional de La Plata
Departamento de Ciencias de la Educación
mirror@netverk.com.ar

RESUMEN

Se aborda el problema del distanciamiento del enunciador para niños de 7 y 9 años, en contexto escolar. Los alumnos producen descripciones para una foto donde se encuentran involucrados en una escena. Se analizan 552 textos y 40 registros de clases.

La categorización de los textos consideró las marcas gramaticales dejadas en el enunciado. Se concluye que la presencia del autor en la escena fotografiada no parece incidir en la forma de resolver el problema mientras que la edad constituye un factor importante. Algunas intervenciones específicas desarrolladas por las docentes también tendrían incidencia en las adecuaciones del texto requeridas, así como la práctica de revisar el texto ya producido.

El análisis microdidáctico de los registros permitió advertir que la forma de presentación de estos problemas por parte de las docentes puede ser diferente aún cuando se haya planificado del mismo modo. Al mismo tiempo, las formas en que los niños parecen comprender los problemas también difieren, aún cuando aparentemente están comprendiendo lo mismo. Se describen estas diferentes formas de presentación y diferentes asimilaciones de los alumnos.

Palabras claves: investigación empírica – clase - alumno en práctica- competencia comunicativa- expresión escrita.

Keywords: *empirical research – class – teacher trainee – communicative skill – written expression*

Fecha de recepción: 30/03/04

Fecha de aprobación: 2/08/04

Este artículo presenta algunos resultados de una investigación empírica¹ desarrollada en contexto escolar donde se indagan procesos infantiles de producción de textos. Se analizan producciones escritas y registros de intercambios entre niños de segundo y cuarto año de Educación Básica, en dos escuelas argentinas de clase media. En las tareas propuestas, escriben y revisan epígrafes para fotos de un álbum donde se presentan las familias de todos los niños del aula. Específicamente, en este trabajo, se analiza cómo se decide la posición que el sujeto de la enunciación asumirá dentro del texto y, respecto de este problema, la posibilidad de hacerlo en primera o tercera persona.

La investigación se realizó a través de la observación, registro y análisis de las situaciones didácticas de producción y revisión de textos y del análisis de las escrituras obtenidas durante las mismas. En palabras de Artigue (1995), se desarrolló un “esquema experimental” basado en la realización didáctica en clase. Diseñamos la secuencia de situaciones considerando nuestros conocimientos sobre las disciplinas de referencia y sobre experiencias didácticas previas desarrolladas por nosotros mismos². Luego, se discutió la secuencia con las docentes involucradas, dando lugar a su diseño definitivo, integrado por las siguientes situaciones: definición de parámetros de la situación comunicativa, lectura de textos de referencia, producción individual de la primera textualización, revisión colectiva de la textualización producida para la primera foto, revisión en equipos de la textualización producida para la primera foto, iguales situaciones con cada una de las tres fotos restantes y edición del álbum.

Las situaciones didácticas se desarrollaron con el propósito de elaborar un álbum de fotos familiares de todos los alumnos del aula. Para los niños, el sentido de la tarea fue conocer más sobre las historias familiares propias y las de sus compañeros y conservar memoria a través de una producción escrita que circularía entre las familias una vez concluido el trabajo. Al difundirse entre todas las familias del aula, los lectores no sólo serían los niños que participaron de la escritura, sino también los familiares que desconocían los comentarios y conversaciones que se suscitaron durante el proceso. Este hecho condicionó y justificó gran parte de las decisiones que se tomaron al escribir.

Las restricciones del género textual, el material disponible y la circunstancia de comunicación propuestos para la escritura hicieron posible observar ciertos contenidos lingüísticos y discursivos. Se plan-

teó escribir individualmente sobre fotos de la propia familia, con colaboración de los pares, para un lector colectivo y diverso en lo referente a conocimientos sobre el contenido de la producción. Las fotos diferían en cuanto al tiempo e inclusión del autor: el tiempo podía ser reciente (fotos a y c) o remoto (fotos b y d), el autor podía estar incluido en la escena (fotos c y d) o no aparecer (fotos a y b).

Durante el desarrollo de una secuencia se realizaron las observaciones de clases y se registraron las interacciones entre alumnos y docente, y entre alumnos entre sí. Paralelamente, se recogieron las producciones escritas elaboradas durante las situaciones (sucesivos borradores y versión final). La combinación de estos dos tipos de datos permitió analizar los productos de las interacciones en el contexto de los procesos en que se generaron.

La secuencia planificada se desarrolló en cuatro aulas diferentes. Dos segundos años (niños de 7 años) y dos cuartos años (9 años), a los efectos de poder apreciar las posibilidades de producción y revisión en momentos muy diferentes de la adquisición de la lengua escrita³. Uno de los segundos años y uno de los cuartos años pertenecían a instituciones que denominamos escuelas de *prácticas alternativas*: prácticas predominantemente caracterizadas por la presencia de la lectura y la escritura de textos completos en circunstancias claras de comunicación y por la revisión permanente de lo que se escribe, desde la sala de tres años de preescolar. El otro segundo y cuarto año pertenecían a una escuela de *prácticas tradicionales*, caracterizadas predominantemente porque la enseñanza de la lectura y la escritura se realiza comenzando por la enseñanza de las vocales para luego ir introduciendo, una a una, palabras que presentan las diferentes consonantes y sus combinaciones hasta completar el alfabeto. En este tipo de prácticas escolares se producen exclusivamente textos escolares en el sentido que lo señala Petitjean (1998) y se reserva la enseñanza de la composición para cuando se ha acabado de enseñar cada una de las letras. Las dos escuelas atendían alumnos provenientes de sectores de población equivalentes (escuelas urbanas de clase media) y contaban con docentes de similar experiencia profesional desde el punto de vista de su formación inicial y socialización profesional.

Focalizamos el análisis en dos tipos de situaciones didácticas, consideradas centrales por las posibilidades de explicitación de los procesos involucrados:

- *Revisión colectiva de las textualizaciones producidas por los niños.* Fueron situaciones donde los niños no autores tuvieron oportunidad de explicitar los problemas surgidos de la interpretación del escrito de un compañero, cuya producción se transcribió en el pizarrón. De este modo se hizo interactuar a los autores con potenciales lectores. La docente transcribió en el pizarrón producciones de sus alumnos. Todos ellos propusieron y justificaron modificaciones que se fueron evaluando. Se trató de analizar las propuestas de modificaciones, apreciando sus resultados y decidiendo con todo el grupo la conveniencia de introducirlas. La maestra recogió propuestas de los alumnos, señaló problemas no advertidos por los niños, propuso alternativas de solución para problemas que los alumnos no pudieron resolver por sí solos.
- *Revisión en equipos.* Fueron situaciones donde se buscó explicitar los problemas surgidos de la interpretación del escrito por parte de los niños sin la asistencia directa y sostenida de la docente, haciendo interactuar en la misma situación a autores con potenciales lectores. Los niños, distribuidos en equipos de tres, discutieron entre pares las escrituras producidas individualmente para cada foto y decidieron las modificaciones a realizar. Se evitó, en todo lo posible, la intervención directa de la docente sobre el contenido, así como plantear la solución de un problema que los niños no pudieran resolver por sí mismos.

A partir del desarrollo de las situaciones descritas, obtuvimos un corpus integrado por 552 textos y 40 observaciones de clase.

Los textos fueron 276 versiones iniciales y un número idéntico de versiones revisadas, obtenidos de todos los alumnos de la población estudiada que produjeron dos versiones de un mismo texto. Cada niño produjo un mínimo de 2 textos (versión inicial y versión revisada de la misma foto) y un máximo de 6 (2 para cada una de las fotos). Todas las escrituras se realizaron individualmente y fueron producidas en nivel alfabético, “aquel en el cual los niños han comprendido la existencia de una correspondencia entre sonidos elementales del habla y letras, pero aún no dominan estas correspondencias sobre el plano ortográfico convencional” (Ferreiro y Pontecorvo, 1996, p. 38).

Para el análisis de los textos se empleó el sistema informático de análisis de textos infantiles Textus (García Hidalgo, en Ferreiro y

Pontecorvo, 1996). Se definió una unidad de análisis que denominamos *segmento informativo* constituido por palabras o construcciones de diversos tipos sintácticos, cada una de las cuales aporta una información nueva a la descripción de la foto. Esta unidad es similar a la que Rey-Debove (1987, p.119), en el análisis lingüístico de borradores literarios, llama *unidad de designación* y la caracteriza como una unidad abstracta donde el autor da a conocer la experiencia de manera indisociable entre aquello que designa y el contenido designado, disociación que sólo se hace efectiva al momento de realizar un reemplazo en el texto. Los segmentos informativos se categorizaron a posteriori de la producción, considerando la recurrencia de contenidos designados. A través del sistema de procesamiento de la información se pudo trabajar recuperando y comparando información sobre estas unidades y sobre las ocurrencias morfológicas dejadas en el enunciado.

Las observaciones fueron 10 por cada aula; en cada una, 4 observaciones de revisiones colectivas y 6 de revisiones en equipos. Para el análisis de las clases, se realizaron grabaciones en audio y toma de notas simultáneas (dos observadores)⁴. Las observaciones se fragmentaron en macroepisodios, episodios y microepisodios y se codificaron de acuerdo con cuatro ejes de análisis, uno de ellos, la posición gramatical del enunciador (el resto de los ejes de análisis escapan a los propósitos de este artículo). A través del sistema Atlas.ti⁵, los fragmentos de registro se codificaron y cuantificaron, de manera que las apreciaciones que se presentan sobre las clases se apoyan en la recurrencia cuantitativa y cualitativa de fragmentos equivalentes hallados en los registros.

La posición del enunciador

La decisión sobre la persona que asumirá el enunciador dentro del texto es ineludible para quien escribe, aun cuando no resulte consciente de su determinación. Para los escritores muy habituados a producir géneros específicos —como un periodista que escribe una noticia o un notario que redacta un contrato— tal posición está definida por parámetros externos a sus intenciones personales: se asume la persona establecida para el género en un lugar y un tiempo dados. Pero en muchos otros casos esta decisión es más flexible.

Cada género, en diferentes momentos históricos, puede adoptar una o varias posiciones desde donde se instala el enunciador. El análisis que Lejeune (1991) realiza de la autobiografía en aquellos aspectos

referidos a la persona del enunciador nos ha resultado esclarecedor porque en estos epígrafes, tanto como en la autobiografía, coincide el enunciador con el autor y, en muchos casos, hasta con el personaje principal (quien es el personaje principal es, igualmente, una creación del lenguaje, se elige a quién colocar en tal lugar).

Sostiene Lejeune que, desde el punto de vista del lector, la posición asumida por el enunciador supone efectos diversos: "El hablar de sí en tercera persona puede implicar un inmenso orgullo (...) o cierta forma de humildad (...). Podemos imaginarnos efectos totalmente diferentes del mismo procedimiento, sean de contingencia, de desdoblamiento o de distancia irónica" (1991, p.49). Si bien estos epígrafes pueden presentarse en primera o en tercera persona, la decisión didáctica de solicitar a los niños hacerlo en tercera se justifica al tomar en cuenta al destinatario, quien no puede identificar a los individuos fotografiados. Si se tratase de una interacción discursiva cara a cara, la referencia al yo no plantea problemas porque *yo es quien habla*. Los problemas se suscitan en el caso de cita, de oralidad a distancia o en el caso de la comunicación escrita donde "... la persona que enuncia el discurso debe hacer posible que se la identifique en el interior mismo del discurso..." (1991, p.51). Se requiere, entonces, producir un efecto de distanciamiento.

La circunstancia de comunicación hace que el lector no pueda reconocer la identidad de un enunciador colocado en primera persona a través de las fotos de los numerosos niños que integran la clase; el uso de la primera persona anularía la posibilidad de identificar al personaje. El enunciador asume distancia frente al personaje que él mismo es, se desdobra de sí mismo. Como en la autobiografía, los epígrafes asumen una perspectiva retrospectiva "obligada", ya que lo descrito pertenece necesariamente al pasado (Lejeune, p.48). Designarse a sí mismo en tercera persona y por su nombre de pila es algo que los niños ya hicieron cuando aprendieron a hablar, mucho antes de comprender que también pueden usar la primera persona, pero que a la hora de producir estas escrituras ya no hacen en su lenguaje habitual:

En el nombre propio es donde persona y discurso se articulan antes incluso de articularse en la primera persona, como lo muestra el orden de la adquisición del lenguaje por los niños. El niño habla de sí mismo en tercera persona al designarse por su nombre de pila, mucho antes de comprender que también puede usar la primera persona. (Lejeune, 1991, p.51)

El problema, cognitivo, excede lo lingüístico, aunque se manifiesta a través del lenguaje. Remite a la representación de sí mismo en tanto proceso adaptativo de un sujeto que requiere mantener su identidad a través de los cambios.

El trabajo lingüístico y cognitivo que los niños realizan sobre la posición del enunciador pone de relieve la representación del lector que poseen y construyen durante la tarea, del mismo modo que sucede cuando se trata de adultos. Para Eco (1993; p.73) no es el texto en sí el que define la necesidad de escribir en tercera persona sino el lugar del lector virtual de los textos:

Un texto, tal como aparece en la superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar (...).

Para organizar su estrategia textual, un autor debe referirse a una serie de competencias (expresión más amplia que 'conocimiento de los códigos') capaces de dar contenido a las expresiones que utiliza. Debe suponer que el conjunto de competencias a que se refiere es el mismo al que se refiere su lector. (Eco, 1993, p. 73- p. 80)

Es por ello que entendemos que el trabajo de los niños en esta tarea les permite construir una aproximación cada vez mayor al problema en juego: quién es su lector virtual. En el contexto de la tarea los alumnos se enfrentan a un destinatario complejo, en parte conocido y en parte imaginado, cuyas competencias imaginan, pero no conocen exactamente y cuya circunstancia de lectura puede ser, también, muy diversa. Jugar con las distintas posibilidades, evaluar la más pertinente, modificarla, imaginar una circunstancia de lectura u otra... son discusiones que se plantearon entre los niños y que demostraron la necesidad de aproximarse a ese interpretante que no es evidente desde el inicio de la escritura.

Construir una representación de lector, decidir la posición del enunciador dentro del texto y sostenerla durante todo su desarrollo son problemas que se seleccionaron para trabajar con los niños desde su posición de escritor. Si bien estos epígrafes pueden presentarse en primera o en tercera persona, la decisión didáctica de solicitar a los niños hacerlo en tercera persona se tomó por considerar que constituye un desafío para los alumnos, en tanto les exige tomar distancia de lo que se

enuncia al referirse a experiencias o acontecimientos como hechos y saberes objetivos, ajenos a quien los enuncia.

Por estas razones, en las situaciones de escritura que se presentarán, las maestras trabajaron previamente con los niños para definir explícitamente la posición que asumiría el enunciador en función de la circunstancia de comunicación. Intentaremos demostrar que esta decisión no siempre resulta un problema simple de resolver porque supone tanto contar con los recursos lingüísticos adecuados para hacerlo, como descentrarse de la posición que naturalmente asumiría cada niño para describir esa foto. En palabras de los niños: “tenés que escribir de vos como si sos otro”, escribir sobre sí mismo, en una situación donde él mismo se encuentra fotografiado —fotos c y d— o involucrado, por tratarse de su propia familia —fotos a y b—.

En este contexto, asumirse desde una posición de enunciador desinvolucrado de la enunciación es un requerimiento de la tarea que los alumnos pueden resolver ubicándose desde una tercera persona (o construyendo un enunciado impersonal).

Análisis de los textos producidos

Definición y caracterización de categorías

Decidimos que los criterios para categorizar los textos se ubicarían en el nivel explícito del enunciado: ocurrencias de pronombres personales y demostrativos, adjetivos posesivos, flexiones verbales que dan cuenta de la persona asumida por el enunciador, así como el uso del nombre propio del autor. Es decir, para la categorización, se realiza un análisis que considera las marcas gramaticales dejadas en el texto.

Tomamos esta decisión aun sabiendo que el análisis de la distancia o del involucramiento del enunciador no se agota con el rastreo de estas huellas. No obstante, lo hicimos porque se trata de marcas que no dan lugar a ambigüedad y porque, a partir de una primera clasificación, es posible profundizar el análisis de algunos casos que muestren con mayor precisión otros recursos y estrategias lingüísticas que los niños de estas edades tienen a disposición.

Advertimos al lector que en los ejemplos citados se realiza una transcripción textual de la escritura de los alumnos, con todos los errores ortográficos que aparecen en el texto, sin alterar la puntuación y reproduciendo las líneas gráficas del autor.

Pudimos clasificar los textos en las siguientes categorías:

a.- *Primera persona*: textos donde el sujeto se refiere a sí mismo en primera persona. Las *ocurrencias* que marcan la primera persona en los textos analizados se manifiestan a través del uso de: pronombres personales en primera persona para designarse a sí mismo, adjetivos posesivos en primera persona, pronombres clíticos en primera persona y desinencias verbales. Cabe destacar que en estos textos, la inmensa mayoría de ocurrencias recae sobre las formas singulares: la foto se describe desde la posición del autor individual (es mucho menos frecuente encontrar que el autor se posicione en una primera persona colectiva). El epígrafe de Paula es un ejemplo de esta categoría (producción antes de ser revisada):

Estoy en Mar del Plata con mi mamá Sonia, mi
hermana Cecilia y yo Paula.

Paula- 9 años

b.- *Oscilaciones*: textos donde el autor oscila entre la primera y la tercera persona para referirse a sí mismo. Por momentos, se posiciona en tercera persona, pero no logra mantener la posición asumida a lo largo de todo el texto. Por ejemplo (versión revisada):

Aqui esta mi mama y mi hermano, en la pisa de mis padres.

Ezequiel Ramírez esta en la pansa en su mama

y le faltan 2 meses pa que nasca en 1988

Ezequiel- 9 años

Ezequiel ejemplifica un caso donde el cambio de persona parece coincidir con cambios en la organización discursiva. Despliega una lista que cierra con la localización espacial donde la primera persona queda marcada a través de todos los adjetivos posesivos. Luego agrega una serie de datos informativos; allí toma distancia: se denomina con su nombre propio y tanto los adjetivos como las desinencias verbales se emplean en tercera persona.

En otros casos, las oscilaciones entre personas parecen obedecer a una pérdida de control sobre la persona del enunciador:

foto de el casamiento de la Mamá de Maria Paz que estan las abuelas.

El abuelo. El Papa y la Mamá. La abuela, la que tiene

bestido negro se llama Juana, y, la de bestido rojo

se llama Elba, y mi abulo se llama Ignacio.

María Paz-7 años

En esta versión del texto de María Paz, la autora se desinvolucra al usar artículos en vez de adjetivos posesivos y refiere al suceso como “el casamiento de la mamá de María Paz”, en vez de “el casamiento de mi mamá”, expresión empleada en la primera versión. En esta lista de miembros de su familia, el último de los nombrados es el único que mantiene el adjetivo posesivo en primera persona.

Si bien hay textos donde la oscilación es intencional, es decir, busca efectos sobre el lector tales como tomar distancia púdica ante ciertos hechos de los que el autor desea desinvolucrarse, mientras que se incluye en pasajes supuestamente no comprometidos (Lejeune, 1991, p.49), éste no parece ser el caso de los alumnos. Entendemos que se trata de una falta de control, más que de una trasgresión intencional.

Creemos que distinguir estos dos tipos de oscilaciones, vinculadas con la organización discursiva, o bien simples pérdidas de control, es un dato importante porque aún no se ha considerado en la enseñanza, pues todas las oscilaciones se consideran falta de control sobre la producción. De este modo aparecen en las orientaciones curriculares nacionales y jurisdiccionales. De allí que resaltamos la relevancia del dato como contribución al campo de la enseñanza de la lengua escrita.

c.- *Tercera persona*: textos donde el sujeto se refiere a sí mismo en tercera persona y mantiene la posición a lo largo de todo el texto. Las ocurrencias que marcan estos textos, donde se pone de manifiesto el distanciamiento del autor, son las siguientes: el nombre propio del autor presentado como uno más de la escena o empleado en construcciones que marcan la relación de parentesco o pertenencia a través de modificadores indirectos (de Matías); los artículos que preceden a las relaciones de parentesco o a los sucesos —la mamá, el cumpleaños— que colocan a los nombrados (no autores) en el centro de la escena. No obstante, muchas veces, el autor se desplaza a un lugar menos relevante pero no desaparece: se reserva el lugar del modificador indirecto —el cumpleaños de + nombre de autor—; el pronombre personal en tercera persona, *él-ella*, para aludir al mismo autor o un sustantivo común que por relaciones endo o exofóricas se infiere que es el mismo autor —la bebida que está en la foto—; los adjetivos posesivos, pronombres clíticos y desinencias verbales en tercera persona; diversas formas impersonales, o bien, la ausencia de toda marca de persona. Es importante seña-

lar que entre los textos de este grupo existen mayores y menores grados de distanciamiento. La tercera persona no garantiza el mismo grado de distancia enunciativa que la ausencia de todo tipo de marca de persona.

Son ejemplos de esta categoría:

El papá de matias es el que tiene la remera verde que se llama Carlos, al lado del papá esta matias, la que esta al lado de matias es la mama, que se llama María, estan en Brasie⁶.

Matías- 7 años

Beatriz Hernández la madre de Ana Sánchez Hernández , la bebita que esta en la foto, tambien esta su padre Alfredo Eduarde Sánchez Esta foto se saco en Barriio_Jardin

Despues de 2 años nacio Camila Sánchez Hernández .

Camila- 9 años

Incluimos dentro de esta categoría, la de mayor distanciamiento, unos pocos textos que hacen uso de expresiones impersonales o evitan todo tipo de marcas gramaticales, resultando un texto con un distanciamiento igual o mayor que al escribir en tercera persona.

Familia Rodríguez.

Septiembre de mil novecientos novena y ocho.

Valentín- 9 años

Caracterización y distribución de los textos por categorías

Los textos producidos se distribuyen entre un 50% donde se resuelve este requerimiento de la tarea (categoría c) y el resto donde se intenta, pero sin lograrlo totalmente (10%, categoría b) o no se resuelve la condición requerida (40%, categoría a).

Si examinamos la distribución de estas categorías por foto, encontramos que es muy similar. El tipo de foto no parece facilitar ni complejizar el problema planteado. Es decir, desinvolucrarse de la escena descrita no es más o menos difícil cuando el autor es parte de los fotografiados o no. Según estos datos, para niños de estas edades, escribir sobre sí mismo o escribir sobre sus familias constituye un problema de descentración similar.

Por el contrario, es evidente que la edad de los alumnos está fuertemente vinculada con la posibilidad de resolver el problema: sólo el

30% de los niños de 7 años producen textos adecuados con respecto a la persona gramatical requerida, en tanto el 70% restante no logra resolver el problema totalmente; a los 9 años, el panorama es prácticamente el contrario: el 68% de los alumnos escribe desinvolucrándose de la escena y las soluciones oscilantes o de no adecuación constituyen el 32%.

Nos encontramos ante un problema de escritura que evoluciona con la edad. Su solución requiere el uso de recursos lingüísticos que, si bien están disponibles en ambas edades, no lo están con la misma facilidad. Es interesante advertir que éste es un problema muy sencillo desde el punto de vista del adulto, pero resulta de gran complejidad para los niños menores.

Pero no sólo la edad parece incidir: encontramos diferencias importantes entre las escuelas. Si observamos las resoluciones adecuadas, encontramos que los textos no se distribuyen de manera homogénea: a los 7 años, son el 45% de los de la escuela de prácticas alternativas y sólo el 15% en la escuela de prácticas tradicionales; a los 9, son el 90% y el 52%, respectivamente. Nótese que la variable edad no desaparece ante las diferencias entre escuelas, siempre es un problema mejor resuelto por los alumnos mayores. Recordemos que las secuencias de situaciones didácticas fueron las mismas y las docentes participaron del mismo modo en el diseño y seguimiento de la secuencia. Por el momento, sólo podemos hipotetizar que la historia de los alumnos como productores y revisores de textos —anterior al desarrollo de la secuencia— algunas intervenciones específicas desarrolladas por las docentes que no fueron planificadas, o bien, ciertos dispositivos estructurales que diferencian a las dos instituciones tendrían alguna incidencia en que las escrituras producidas resulten más o menos adecuadas a lo requerido.

En síntesis, la adecuación al requerimiento de la tarea, asumir una u otra posición, se supone es una posibilidad para todos los niños. Lograrlo está directamente vinculado con la edad. Es un problema por resolver para la mayoría de los niños de 7 años, mientras que casi deja de serlo a los 9. No obstante, no constituye el mismo problema cuando se participa de prácticas escolares de escritura diferentes.

El desarrollo de las clases

Las primeras situaciones

La primera situación consistió en convenir qué tareas realizarán para armar el álbum. Una vez acordadas las tareas, los niños son invitados a

releer materiales donde aparecen epígrafes de fotos, buscando algunos que se puedan parecer a los que deben producir. Para esta actividad, la maestra recurre a algunos materiales que en general ya son conocidos por los niños: epígrafes de álbumes de figuritas infantiles y de fotos aparecidas en diarios y revistas (notas deportivas, de espectáculos y de actualidad). Estos materiales presentan diversidad de estilos de escritura de epígrafes. Las características comunes son la brevedad, el predominio de la descripción (por oposición a la narración) y la relación no especular con la imagen. Se diferencian, fundamentalmente, por el estilo metafórico de algunos epígrafes en oposición a un predominio de la denotación en otros. Durante estas clases, la docente interviene fundamentalmente para resaltar los aspectos comunes y sugerir un estilo denotativo en el álbum a producir.

A partir de este tipo de actividad toman algunas decisiones acerca de cómo van a escribir sus propios epígrafes. Con respecto al tema que nos ocupa, al principio, los alumnos muestran comprender cómo expresar lingüísticamente la descripción de la foto en tercera persona. Se trata de un conocimiento en uso —es decir, puesto con regularidad en la acción pero no explicitado— que los niños ponen de manifiesto cuando se les solicita que compongan oralmente posibles enunciados escritos para las fotos. Lo hacen siempre en tercera persona.

Por ejemplo:

7 años. Escuela de prácticas alternativas.

Docente: —En la foto de un cumpleaños, ¿qué podría estar escrito?

Alumno/a: —En la foto muestra a alguien que está jugando y podés poner “estos chicos acá están jugando” [entonando esta frase como si la estuviera leyendo] y qué sé yo...

Docente: —A ver, díganlo como si estuviese escrito.

Alumna/a: —Por ejemplo, “Mariana está en la foto soplando las velitas”.

(...)

Alumno/a: —Por ejemplo, Mariana está cumpliendo años y dice “Mariana está cumpliendo años con sus amiguitos” [con entonación de lectura de un texto escrito].

Alumno/a: — “El cinco de abril” [igual entonación].

Alumna/a: —“Mariana está cumpliendo años con sus amiguitos el cinco de abril” [igual entonación].

A medida que avanza el desarrollo de las situaciones didácticas, los niños comienzan a encontrar formas para expresarse en tercera persona,

no ya como un conocimiento en uso, sino que también hallan formas de explicitarlo. A veces hacen referencia a las palabras que no se deben usar: “no hay que poner el yo”, “está mal poner mí”. En otros casos, expresan la posición del enunciador sin hacer referencia a palabras específicas. Es decir, logran una expresión que no refiere a ciertas palabras sino al problema, independientemente de las palabras: “hacemos que está haciendo otro”, “ponés como que le pasa a otro” o “tenés que escribir de vos como si sos otro”.

Recordemos que a partir de estos acuerdos, realizan las primeras escrituras de los textos para todas las fotos. Luego se alternan ocho clases donde se revisa cada una de las cuatro fotos: primero se revisa colectivamente la textualización producida para la foto uno y, en la clase siguiente, se distribuyen en equipos de tres alumnos para ayudarse entre sí a revisar la misma foto perteneciente a los tres niños de cada equipo. Se revisa colectivamente y luego en equipos la segunda foto, se hace lo mismo con la tercera y, por último, con la cuarta. Finalmente se procede a la edición del álbum.

La revisión colectiva de la posición del enunciador

Los fragmentos de clases que hemos identificado como aquellos en los cuales se trabaja sobre la posición del enunciador, fundamentalmente sobre la persona gramatical, se ubican en tres de los cuatro grupos escolares. No hay trabajo sobre posición del enunciador en el cuarto año de la escuela de prácticas alternativas, ya que la casi total ausencia de este problema en las versiones iniciales hizo irrelevante su trabajo colectivo.

La posición del enunciador fue un contenido intencionalmente trabajado por las docentes desde un comienzo, es decir, se analizaron los textos de los niños, se seleccionaron aquellos que presentaban problemas y se planificaron intervenciones específicas.

El análisis microdidáctico de los registros nos permitió advertir que la forma de presentación de estos problemas por parte de la docente puede ser diferente, aun cuando se haya planificado del mismo modo. Al mismo tiempo, las formas en que los niños parecen comprender los problemas también difieren, aun cuando aparentemente están comprendiendo lo mismo.

A pesar de los acuerdos ya citados, los niños producen sus versiones iniciales sin lograr resolver el problema. Identificamos dos formas de presentación por parte de la docente:

- ¿Cómo lo pondrían para que el que lea, aunque no sepa que es Tomás el que está escribiendo, se dé cuenta de quién es esa hermana?
- Yo empiezo a leer, (...) lo abro [al álbum] y empiezo a leer, “en esta foto está mi hermana”. Pero mi hermana no está, yo miro la foto y mi hermana, la mía, no es la hermana del que lee (...).

Las dos intervenciones no son idénticas. En la primera se solicita al escritor que anticipe qué informaciones hay que proveerle al lector para que comprenda aquello que intenta comunicar. En la segunda, se propone un lugar de lector que lee como si fuese el escritor. Es decir, se desconoce que el escritor es otro que se dirige al lector para decir algo desde algún lugar. Este lector no es real (¡sería un lector incapaz de leer una autobiografía!). Obviamente, a pesar de que las dos intervenciones parecen provocar el tipo de reflexión que se está buscando en los niños, la primera nos parece más adecuada para plantear el problema, ya que no crea una representación de lector que es incapaz de discriminar su posición de la del escritor.

Con una u otra intervención, los alumnos proponen soluciones al problema planteado:

- Colocar un título o anclaje inicial que referencie a todos los nombrados como miembros de la familia de Tomás: “podemos poner arriba de la foto que se trata de Tomás”.
- Una organización paratextual donde a cada autor se le asigne un número al inicio y que ese número se reitere en las fotos: “que suponéte que al empezar todo antes todos ponemos todos lo números los mismos de las páginas, poner Tomás un número”.
- Cambiar la persona gramatical: “podemos poner ‘ésta es la hermana de Tomás”.

Con sus matices, las tres soluciones son válidas. La solución paratextual sería realmente compleja para el lector, le ocasionaría leer cada foto volviendo a la lista de referencias, pero no es imposible. La solución-título no es en absoluto inadecuada y permitiría que el autor se exprese, luego, desde cualquier persona gramatical. Por supuesto que el cambio de persona también es válido. En el análisis de los registros se verifica

que éste es el único procedimiento que la docente valida inmediatamente⁷.

Al avanzar en la clase, trabajando sobre el texto de otra alumna, el mismo contenido es retomado por otros alumnos, exactamente en los mismos términos en que la docente lo presentó. A través del resto de las situaciones, se registra que ésta es la forma habitual en que el grupo resolverá el problema cada vez que se presente.

Otros problemas aparecen a raíz de los cambios introducidos. Un problema muy recurrente es la reiteración de modificadores indirectos que explicitan la pertenencia del suceso, el lugar o el vínculo de parentesco (“de Mariana”, “de Tomás”) introducido a partir de cambiar el adjetivo en primera persona por un artículo que no denota posesión alguna.

A pesar de que la maestra señala la reiteración del complemento (pregunta, relee), las opiniones de los niños se reparten entre quienes prefieren mantenerlo —“porque puede ser la mamá de otro”— y quienes aceptan suprimirlo —“se sabe porque se está hablando de la familia”—.

Otro tipo de intervenciones, que no se centran en la revisión de un texto específico, pero que recaen sobre contenidos, son las que denominamos de recapitulación. Son momentos donde las docentes buscan la verbalización acerca de los conocimientos que se están elaborando durante las clases y así saber qué es lo que los niños van comprendiendo. En el grupo cuya práctica venimos describiendo, este pasaje nos permite acceder a las verbalizaciones que los niños pueden expresar a partir de los problemas con los que se han enfrentado.

7 años. Escuela de prácticas alternativas.

Docente: —Bueno, a ver, quiero que me expliquen lo que entendieron acerca de este problema de usar *mi* o usar *la* o *el* para referirse a los familiares, al papá, a la mamá, al hermano...

Alumno/a: — Lo que pasa es que... es que la mamá del que le está escribiendo, pero para que sea la mamá del que está escribiendo tiene que ser la [enfatisa *la*] mamá.

Alumno/a: — ¡Ah! [alargando la vocal, con evidente expresión de toma de conciencia] Ella decía porque si yo leo “mi mamá” está bien, pero si leo “la mamá de Gabriel” y es mi mamá está mal para mí.

Docente: —¿Eso decías, Laura?

Alumno/a: — Que depende quién lo lea.

Docente: —Claro. Depende de quien lo lea. Pero acá resulta que el que lo va a leer no es solamente el que lo escribió, son otros también.

Alumno/a: —Nosotros hablamos de para quién los escribíamos los epígrafes...

Alumno/a: —Para los chicos de primero, sí, para...

Alumno/a: —Segundo, está bien, y para que las otras familias los conozcan.

Alumno/a: —Cuando uno escribe *mi* está bien porque cuando él lo lee es la foto de la mamá, pero si otro lo lee no es.

Más allá de las oscilaciones en la intervención de la docente, los alumnos son capaces de elaborar explicaciones acerca de los cambios que están introduciendo: saben que escribir desde una u otra posición es una necesidad, que “depende (de) quién lo lea” y también recuerdan en ese momento a su destinatario (“para que las otras familias los conozcan”).

Ahora bien, veamos que, aun con intenciones similares, el desarrollo de las clases en el otro grupo de segundo año no parece ser exactamente igual.

7 años. Escuela de prácticas tradicionales.

Docente: —A ver. Ignacio Pérez escribió el epígrafe de esta manera. [Lee] “Mi mamá estaba embarazada de mí/ Estaba mi tía Noemí/ estaba mi madrina Bárbara/ mi abuela Juanita y mi abuelo Cacho”⁸.

Alumno/a: — Mucho *mi*.

Docente: —A ver, ¿qué es lo que comienzo a arreglar?

Alumno/a: —*Mi*.

Docente: —A ver, Lara, que levantó la mano.

Alumno/a: —*Mi*.

Docente: —Bueno, ¿entonces cómo pongo? ¿Mi mamá estaba embarazada?

Alumno/a: —No.

Alumno/a: —“La mamá de Ignacio estaba embarazada”.

Docente: [mientras reemplaza la escritura] —“La mamá de Ignacio...”

Alumno/a: —“La mamá de Ignacio estaba embarazada...”

Docente: [cuando concluye la escritura del enunciado dictado] —“La mamá de Ignacio estaba embarazada” ¿“de mí”?

Alumno/a: —No.

El fragmento muestra que el problema para los niños queda formulado en términos de que hay “muchos mi”, es un problema de repeticiones. Tal vez, para algunos, también resulte un problema de enunciator y de representación de lector, pero no lo sabemos a partir de esta observación. Al menos, pareciera que advierten el problema de la posición del

enunciador, y, al mismo tiempo, están preocupados por evitar la repetición del adjetivo posesivo. A partir de allí, la docente trabaja “como si” se tratase del mismo problema.

Por último, registramos que en el grupo de cuarto año, el mismo tipo de problema no requiere ser planteado por la docente. Son los alumnos quienes lo señalan y resuelven por sí mismos, sin pasar por el problema que deriva de las repeticiones del nombre de autor, tan frecuentes en segundo año. Dicen: “por ejemplo, vos leíste en el diario y dice ‘en esta foto está mi familia’, la gente no entiende de quién es... es decir, por ejemplo, ‘en esta foto está la familia de... tal’”, es la expresión de un alumno donde se coordina no sólo la conciencia sobre los conocimientos del lector, que el escritor debe tener en cuenta para lograr los propósitos informativos, sino también las prácticas de lectura asociadas al género de referencia. Este es un tipo de explicación que sólo hallamos en los alumnos de cuarto año. Nótese, además, que a diferencia de los niños de segundo que tienden a transformar los adjetivos posesivos (en primera persona) en artículos que no denotan posesión, estos alumnos mayores mantienen el adjetivo transformando la persona, lo cual también les facilita evitar las repeticiones.

Los efectos de la revisión del texto sobre la posición del enunciador

Los datos parecen mostrar que colocarse en posición de revisor del propio texto contribuye a adecuarse mejor al requerimiento de la tarea, es decir, a desinvolucrarse de la escena fotografiada y, quizás, a ver el propio texto como si fuese de otro. Advertir que la revisión del propio texto permite tomar distancia del mismo es una observación señalada por varios autores y un saber próximo al sentido común de cualquier escritor experto. No obstante, creemos que demostrar empíricamente que la revisión conduce a la objetivación de la escritura, aun con niños pequeños, supone un aporte de esta investigación. El análisis de los datos que se presentan a continuación justifica lo antedicho.

Luego de las revisiones colectivas, todos los alumnos tuvieron la oportunidad de revisar y reescribir su texto, con ayuda de sus pares y sin intervención directa y sostenida de la docente. De los 276 textos revisados, más de la mitad (54%) cambian de categoría. La proporción en cada categoría prácticamente se invierte entre las versiones iniciales y revisadas. Al ser revisados, la mitad de los textos en primera persona

dejan de serlo para pasar a oscilaciones o a resolver el problema. Los textos totalmente adecuados se incrementan casi en un 40% y también se incrementa la categoría intermedia.

Recordemos que esta posición está justificada por la circunstancia de comunicación y, también, generada desde la situación escolar, en tanto esta manera de presentar la información fue planteada a los alumnos como la solución al problema de presentarse ante lectores que no los conocen. En este eje de análisis, asumimos que un texto clasificado en la categoría tercera persona es más adecuado que uno que presenta oscilaciones y, a su vez, que este último constituye un intento de superación de los totalmente contruidos en primera persona.

El carácter de problema para los alumnos queda evidenciado en que es uno de los aspectos que todos los niños se ocuparon de transformar al revisar, se instala en gran parte de sus intercambios verbales durante la revisión en equipos y constituye una fuente de reflexión importante sobre el lenguaje escrito.

Hasta aquí sabemos que la edad incide en las posibilidades de producir textos adecuados; también que es una tarea en la que incide el tratamiento didáctico, aunque no por ello se desdibuja la tendencia evolutiva. Ahora podemos agregar que volver al texto para revisarlo también incide en la posibilidad de resolver: lo que no se logra en la primera escritura, puede obtenerse durante la revisión. Es decir, junto a la edad y a las prácticas escolares, la posición de revisar el propio texto es, claramente, uno de los factores que definen la posición asumida.

La revisión del texto ayuda a cambiar la posición del enunciador. ¿Cuánto? Casi en la misma magnitud que la edad y más que la historia de prácticas escolares. Afirmamos esto porque comparamos los 276 textos producidos en tercera persona según pertenezcan a diferentes escuelas, versiones y edades y hallamos lo siguiente: el 61% pertenece a la escuela de prácticas alternativas y el 39% a la escuela de prácticas tradicionales, la diferencia es del 22%; el 30% son primeras versiones y el 70% son versiones revisadas, la diferencia es del 40%; el 28% son niños de 7 años y el 72% de 9, la diferencia es del 44%.

Instalar una práctica de revisión de textos es algo casi tan beneficioso para adecuarse a este requerimiento de la tarea como la variable evolutiva, que no obstante sigue siendo la más importante. Esa práctica de revisión puede instalarse aun con niños que ya han transitado varios años de escolaridad sin práctica de revisión ni de producción de textos

completos. La historia escolar no parece haberse instalado como obstáculo, al menos hasta el cuarto año de escolaridad básica. Consideramos que ésta es una comprobación importante a los fines de la enseñanza.

¿Cómo se producen estos pasajes y qué sentidos tienen para los niños? Muchos niños transforman totalmente su texto y no aparecen marcas en el enunciado que hagan pensar en dificultad alguna. Otros, como Natalia, 7 años, también revisan su texto y eliminan todas las marcas de primera persona, pero la versión revisada muestra otro tipo de procedimientos y preocupaciones que ponen de manifiesto cómo la misma tarea puede adquirir sentidos parcialmente diferentes para distintos alumnos.

Versión inicial

AQUI ES TOYEMMI CUM PLEAÑOS
CON MI MAMÁ ADRIANA YMIPAPÁ GUILLERMOY
MIERMANA GISELE

Versión revisada

AQUI ESTA NATALIA EN SU
CUMPLEAÑOS DE 7 AÑOS
CON LAMAMÁ ADRIANA,
PAPÁ GUILLERMO Y GISE
LE LA FAMILIADE
NATALIA.

Natalia - 7 años

Natalia es una de las pocas alumnas de 7 años que emplea adjetivos posesivos en tercera persona, procedimiento más frecuente en los textos de los niños de 9 años. Combina distintos recursos: adjetivo posesivo en tercera —su cumpleaños—, artículo que no define persona —la mamá—, elisión de la partícula para el papá; desde la organización discursiva, agrega el cierre colectivo de la lista; se desinvolucra gramaticalmente, pero de todos modos su involucramiento no desaparece porque registra su propio nombre en primer término, hace depender el suceso de él y si bien no todos los nombrados se referencian con el parentesco que establecen con ella (al menos no en la hermana), termina englobándolos en “la familia” que, de nuevo, se referencia sobre ella misma. Pareciera que ante la falta de explicitaciones, Natalia prefiere evitar ambigüedades abriendo y cerrando su texto con frases que

aseguran su identidad —la que abre, referida al suceso y la que cierra, al grupo familiar—.

El fragmento sobre la revisión del texto de Natalia merece ser analizado sin omisiones:

7 años. Escuela de prácticas alternativas.

Natalia: [Lee] —“Aquí/ estoy/en /mi /cumple/años/ con mi/ ma/má A/driana y mi/ pa/pá Gui/ller/mo y mi/ her/ma/na Gisele”.

(...)

Natalia: —Bueno, yo creo que está mal los *mi, mi* está mal, *mi, mi*. Señorita, ¿se puede poner *aquí*?

Docente: —Sí. Se puede poner, depende. Hay que ver cómo queda.

Natalia: —“Aquí en mi cumpleaños”, puede ser.

Juan Ignacio: — ¡No! No, porque no es en “mi cumpleaños”, eso no es mi cumpleaños.

Natalia: “Aquí está Natalia en su/ festejando su cumpleaños”.

Juan Ignacio: —“Ahí está”.

Natalia: [Deja la escritura anterior y empieza a escribir todo de nuevo pronunciando en voz baja] — “A/quí” [escribe *aquí*].

Docente: — ¿Lo vas a escribir todo de nuevo, Natalia, no vas a borrar y a arreglar ahí?

Natalia: —No, yo no lo borro todavía.

[Mientras escribe, Juan Ignacio y Julieta hablan de programas de televisión]

Docente: —Está todo muy divertido, Chiquititas [es un programa de televisión], todo lo demás, pero de ahí a ayudarla a Natalia... Natalia está trabajando sola.

Juan Ignacio: —Ella no nos pide ayuda.

Natalia: —Tendrías que saber que necesito ayuda.

Julieta: [Sigue cantando la canción de Chiquititas].

Natalia: — ¡Bueno, trabajo sola y listo! [Escribe “aquí está Natalia en su cumpleaños de 7 años”] [Lee “Aquí está / Natalia”, no veo, “en su cumpleaños de siete años”].

Julieta: — ¿Listo, terminaste?

Juan Ignacio: — “En su cumpleaños de siete años”, hiciste una rima ahí, yo cumplí años de siete años.

[Silencio]

Juan Ignacio: —Tu papá se llama Guillermo ¿y tu mamá?

Natalia: —Adriana. [Breve silencio]. Y mi hermana Gisele, y yo Natalia.

Natalia: [Mira la hoja] —No, no sé cómo poner para presentar a mi mamá “que se llama Adriana”, a mi hermana “que se llama Gisele” [con tono de enunciar un texto escrito y enfatizando “que se llama”].

Juan Ignacio: — Es una rima eso, lo que dijiste.

Julieta: —No importa, no lo pongas, algunos no lo pusieron [se refiere a algunos

chicos del año].

Docente: — Natalia dijo que no sabe cómo hacer para presentar a su papá que se llama tal, a su mamá que se llama tal, ¿cómo puede hacer?

Julieta: —Y que ponga, bueno, “estoy con mi papá que se llama taaaa, estoy yo, está mi mamá, está mi hermana”.

Natalia: — ¿Puede ser “está Natalia con su papá, con su mamá, con su papá que se llama Guillermo, con su mamá que se llama Adriana, con su hermana que se llama Gisele”?

Juan Ignacio: —Ajá. Está pensando cómo poner [silencio].

Natalia: —“Cum/pleaños” [Mientras escribe, pronuncia la palabra] ¿Puedo poner *con*? [Agrega “con”].

[Mientras Natalia escribe, Julieta e Ignacio se distraen con otros temas].

Docente: —Natalia está trabajando sola.

Juan Ignacio: —Y bueno, ¿qué estás poniendo?

Julieta: — ¿Qué estás poniendo? Si no nos dice nada a nosotros, trabaja sola ella.

Natalia: —Estoy haciendo unos detalles

Juan Ignacio: — ¡Y bueno!

Julieta: — ¿Y por qué no nos decís nada?

Natalia: — ¡Listo!

Docente: —A ver. [Lee] “aquí está Natalia en su cumpleaños de siete años/ con la mamá Adriana/ papá Guillermo/ y Gisele / la familia de Natalia”. [Breve silencio].

Natalia: —Somos cuatro.

Juan Ignacio: —“La mamá Adriana / el papá Guillermo” y coma, “Guillermo coma, coma”

Natalia: ¿Dónde?

Juan Ignacio: —“Guillermo”.

Natalia: —“Gui/ller”

Juan Ignacio: —“Gui/ller/mo”

Natalia: — ¿Con la *o*?

Juan Ignacio: —No, y [sigue deletreando pero no se entiende].

Natalia: — ¡Ay, no te entiendo nada!

Julieta: — ¿Terminaste? ¿Terminaste?

Juan Ignacio: — ¿Pusiste “mamá” con acento? “Mamá” va con acento.

Natalia: — ¿Acá? Sí.

Juan Ignacio: —Pero el acento no va al lado, va acá arriba.

Natalia: —¡Ah, cierto! ¿Dónde está mi goma? [Borra los acentos de “mamá” y “papá” que están muy abajo y los pone más arriba] ¿Ahí terminé, seño?

Docente: —A ver, si les parece, ¿qué dicen?

Julieta: —Para mí que ya terminaste.

Natalia: [Se queja porque el texto de Julieta fue el primero y se le dedicó más

tiempo que al suyo].

Julieta: — ¡Listo!

Natalia: —Le tengo que poner punto para terminar.

Juan Ignacio: — ¡Ya nos vamos, ya nos vamos!

Natalia: —Que es *mi* [enfática] “familia” pongo. [Agrega “la familia de Natalia”].

Tal vez porque es el último texto que se revisa en la clase, los niños no parecen estar muy interesados en colaborar con su compañera, al mismo tiempo, Natalia es poco demandante, pregunta más a la docente que a los pares. La mayor parte de las intervenciones de la docente tienen que ver con volverlos a la tarea. Esto parece ser bastante evidente en los comentarios finales. De todas maneras, algo de la función de control del texto sigue apareciendo a cargo de los pares, especialmente de Ignacio. Natalia comprende la necesidad de cambiar la posición del enunciador por la circunstancia en que será leída la escritura, pero también está preocupada por las repeticiones; esto parece comprenderse por la entonación de ciertas formulaciones intentadas, pero no lo explicita como problema ante sus compañeros.

Natalia no acepta fácilmente repetir palabras. No obstante encuentra la manera de coordinar esta exigencia con la escritura en tercera persona requerida por su virtual lector. Tampoco acepta fácilmente dejar ambigua la relación de parentesco y, no satisfecha con la frase inicial, la reafirma con la final. Desde los ojos del productor de este texto, es difícil saber cuál es el grado de corrección del mismo. Lingüísticamente, las diferentes construcciones usadas para los tres personajes parecen restarle corrección y, desde algún punto de vista, la frase inicial y final aportan una información redundante. Sin embargo, desde la autora, el texto cumple con todas las condiciones que ella se exige: no repetición y asegurar que su lector comprenderá sin ambigüedades. Es posible que en el texto de Natalia esta repetición *circular* — abre y cierra la escritura— cumpla justamente la función de evitar una ambigüedad generada al no identificar la relación de cada personaje con la autora.

Señalemos que la preocupación por la repetición no es exclusiva de Natalia. Por ejemplo, Lara, una niña de otro grupo de 7 años, sostiene la idea de que dos repeticiones son aceptables pero tres ya no resultan admisibles. Lo que Lara parece estar entendiendo es que hay una palabra (*mi*) que en el contexto de esta tarea escolar no debe aparecer, pero no vincula esa restricción con la situación de comunicación del

texto que están produciendo, pues la modificación propuesta tampoco cambia la posición del enunciador. ¿Cuál es el significado que tiene para estos niños contar las apariciones de la palabra *mi* en el texto?, ¿se trata de controlar de antemano cuántas veces tendrán que ocuparse de modificar la posición del enunciador?, ¿o están preocupados por la repetición en sí misma? Seguramente muchos niños no están trabajando sobre el cambio de la posición del enunciador, sino que están tomando algo de lo que sucedió en las situaciones de revisión colectiva: dado que cada vez que aparecía un *mi* se modificaba y era muy frecuente cambiarlo por un artículo definido. Pero el sentido del cambio no está claramente vinculado con qué interpretaría un lector que no conoce al autor protagonista. Por momentos (cuando se ponen a contar) pareciera que se trata de una repetición gráfica.

Avanzando en el diálogo entre estos niños se registra otra preocupación con la que ellos vinculan el problema (que no apareció en las revisiones colectivas). Claramente, Lara no está preocupada por lo que el lector entendería, sino por las repeticiones en sí mismas, que según su criterio no deben exceder las tres apariciones.

Advertimos también, a través del análisis de los registros, que los procedimientos que han sido validados por la docente para solucionar problemas de posición del enunciador en las clases colectivas son también los más empleados por los niños cuando trabajan entre sí. Sucede lo mismo en la forma de formular el problema: Rodrigo expresa inmediatamente después de la relectura de su texto: “tengo que arreglar los ‘mi’, ‘la’ (enfático) ‘mamá’”, cuando Lara acepta que “... creo que está mal los ‘mi, mi’ está mal, ‘mi, mi’”. Natalia afirma que “aquí en mi cumpleaños, puede ser...”, pero Juan Ignacio se opone “porque no es en mi cumpleaños, eso no es mi cumpleaños”. Pero el problema que no se explicita tan claramente durante las clases colectivas, aparece durante las interacciones entre los pares: es un problema de número aceptable de repeticiones. Lara lo deja totalmente claro:

Pero se repite otra vez ‘y’. Y tengo tres, tengo dos veces ‘y’, y si pongo y tengo tres veces. Y ya no va. Tres veces ya no va. Sí, a ver. Acá pongo ‘la mamá Patricia’ [escribe ‘la’ delante de ‘mi’] ‘La mamá Patricia y’, y pongo ‘el, el papá Gustavo’ en vez de ‘mi papá Gustavo’ [borra ‘mi’ y pone ‘el’, se detiene, cuenta los dos ‘el’ anteriores y vuelve a poner ‘mi’] ‘El, el papá Gustavo, papá’. Listo.

El texto con oscilaciones de persona resultante no es sólo producto de la falta de control sobre la posición del enunciador, es también el producto de evitar repeticiones que esta niña, y aparentemente otros niños, parecen autoimponerse como restricción para un texto bien escrito.

Conclusiones

Antes de la primera textualización, todos los niños, desde los 7 años, tuvieron claro que debían escribir sobre sí mismos como si fuesen otros. Todos pudieron producir enunciados orales con esta restricción. Solamente la mitad de los niños pudo escribir de esta manera.

En efecto, a pesar de que estos alumnos tuvieron experiencias de lectura de los textos que luego debieron escribir y ensayaron oralmente posibles enunciados, la lectura y la composición oral no les fueron suficientes, pues las primeras escrituras, especialmente de los niños de 7 años, no respetaron el acuerdo colectivo: escribir en tercera persona.

Esto sucedió a pesar de que los textos que los niños leyeron estaban escritos de ese modo. Con la intervención de la docente no tuvieron dificultades en proponer enunciados para sus fotos desde tal posición. Aunque la tarea exigía colocarse en el difícil lugar de ser autor y personaje al mismo tiempo, parecían comenzar a comprender que sería necesario escribir pensando en cómo interpretaría el lector. Llegaron, inclusive, a formular este conocimiento con expresiones que si bien no son canónicas, evidencian una clara comprensión del problema.

La dificultad de los niños al producir las primeras versiones pone de manifiesto, una vez más, que “es preciso reconstruir un saber construido en cierto dominio para poder aplicarlo a otro dominio” (Ferreiro, 1991, p.31), aun cuando se trate de territorios tan próximos como decir, leer y escribir. En este caso estamos hablando de tres tipos de actividades diferentes: leer, luego componer oralmente un texto —algo muy diferente de conversar— y más tarde escribir. Parece ser más sencillo emplear el conocimiento adquirido durante la lectura para componer un texto oral que hacerlo para escribir. ¿Por qué entonces esa evidente necesidad de reconstrucción? Sabemos que los problemas que los niños se plantean como escritores no son los mismos que se plantean como lectores y, por lo tanto, es posible que, como observáramos en otras oportunidades, ciertas exigencias de la escritura se hagan observables

primero desde la posición de revisor del texto y sólo más tarde pasan a la primera versión del escrito. Ferreiro señala este hecho a propósito de otro contenido, la puntuación:

La puntuación es fundamentalmente un conjunto de instrucciones para el lector. Así se constituyó históricamente y así sigue funcionando. Hay una dificultad intrínseca en ubicarse al mismo tiempo en los roles de productor y receptor (...). La introducción de la puntuación es quizás el aspecto más visible de la relectura de un texto y de la actividad de corrección.
(Ferreiro y Pontecorvo, 1996, pp. 157-158)

La edad está fuertemente vinculada con tal posibilidad de descentrarse de la escena descripta. Señalamos que el 70% de los niños de 7 años no lo logró, pero sí lo hace igual porcentaje de los alumnos de 9, de manera que es evidente que los recursos y estrategias lingüísticas para escribir desde la posición requerida evolucionan con la edad. Mostramos en un corpus extenso para el tipo de población estudiada y a propósito de un género específico que se puede responder mejor a la restricción de la tarea a medida que se avanza en edad, aun cuando en algunos casos y bajo condiciones favorables es posible desde pequeños.

Una de esas condiciones es el tipo de práctica escolar previa a la situación estudiada. Los niños de la escuela de prácticas alternativas parecen comprender más rápidamente la restricción de la tarea que supone el desinvolucramiento de la posición del enunciador. Creemos que ello se debe no sólo a razones lingüísticas. Desde muy temprana edad están habituados a producir textos con restricciones diversas, no sólo a redactar sobre un tema libremente.

No nos quedan dudas de que colocarse en posición de revisor del propio texto contribuye a desinvolucrarse de la escena fotografiada. A pesar de que los alumnos de 7 años producen más textos en primera persona en sus versiones iniciales, son también los que más modifican esta posición (comparados con sus compañeros mayores). La disposición para revisar el propio texto parece anunciar un mejor producto final que no necesariamente se alcanza en la versión inicial. Este es un dato importante cuando se piensa en prácticas escolares donde la revisión del texto no ocupa un lugar relevante y se esperan productos "acabados" desde la primera textualización.

Comparar el tratamiento de la posición del enunciador durante

las situaciones de revisión colectiva y de revisión entre pares nos lleva a considerar lo siguiente:

- por un lado, durante las clases colectivas, lo que la docente pretende comunicar acerca de qué y cómo revisar, así como algunas interpretaciones que los niños hacen públicas;

- por otro lado, lo que los niños parecen interpretar cuando se les devuelve la tarea de revisar.

Durante las clases colectivas, la posición del enunciador fue un contenido intencionalmente trabajado. Mostramos fragmentos de clases donde éste es el contenido privilegiado sobre el que se realizan los intercambios. Vimos que desde la docente la forma de presentación del problema adquiría dos manifestaciones: una en la cual se colocaba al escritor en posición de inferir las informaciones del virtual lector; otra, la de colocar al escritor como si fuese la misma persona que el lector (forma de presentación con un grado de transposición no deseable, en tanto éste no es un lector real). No obstante, ambas intervenciones favorecen en los niños el desinvolucramiento del enunciador.

Los alumnos muestran tres estrategias para resolver el problema: colocar un título para dar a conocer al lector la identidad del grupo, organizar un sistema de referencias paratextuales y cambiar la persona gramatical. La docente valida predominantemente la última estrategia. Durante las revisiones entre pares la estrategia predominantemente asumida por los alumnos es la misma que la docente ha validado en las clases colectivas. Por lo tanto, no sólo vemos que aquello que se trabaja más durante las clases colectivas es también lo que más se desarrolla en el pequeño grupo, sino también que lo que más se valida como medio para resolver el problema desde la intervención de la docente es lo más usado por los mismos niños cuando trabajan solos.

Si los niños tienden a adoptar rápidamente las estrategias y recursos lingüísticos que el docente valida en el aula, es central que el maestro posea conciencia sobre su uso. Es decir, pareciera que no es suficiente con que el docente sepa leer y escribir con adecuación y corrección acorde con los géneros y circunstancias. También se necesitaría que posea conciencia sobre los recursos y estrategias que la lengua posibilita para éste u otros problemas, a fin de advertir su presencia en las contribuciones de los alumnos para validarlas o relativizarlas. Es éste un problema a considerar en las políticas de formación de docentes.

Pero esto no anula la posibilidad de que los alumnos hagan interpretaciones diferentes de las de la docente, aunque las “acciones” sean las mismas. Mientras que para la docente se trata de cambiar algunas palabras porque son marcas de primera persona en el enunciado (*mi*), para algunos niños se trata de reemplazar esas palabras porque se repiten. Esta diferencia de interpretación, que al iniciar el análisis creímos que era una diferencia entre las escuelas (fundamentalmente entre los dos segundos años), comprobamos más tarde que en realidad era una diferencia de interpretación entre los niños de 7 años. El análisis de la posición del enunciador es ilustrativo acerca de las diferencias de interpretación entre docentes y alumnos que creen estar trabajando sobre un mismo contenido cuando en realidad sostienen posiciones paralelas sin tener conciencia sobre las diferencias.

Esto demuestra que la práctica del docente incide, pero no determina el desempeño lingüístico de los alumnos. Las asimilaciones de los niños son el producto de un juego complejo entre aquello que el docente comunica a través de las situaciones didácticas, las posibilidades cognitivas y psicolingüísticas de los niños y sus historias escolares. Las interacciones entre los niños permiten observar de qué manera los alumnos asimilan aquello que el docente ha comunicado en una situación previa de revisión colectiva. El análisis de las interacciones entre los niños permite apreciar algunas cuestiones que los textos no ponen en evidencia. Iara y Natalia ilustran diversos aspectos de estas complejas relaciones.

Natalia e Iara no aceptan repetir palabras. Existen varias interpretaciones, una de ellas:

En el contexto escolar, las repeticiones son consideradas normalmente bajo un ángulo negativo (...). No hemos encontrado trabajos que intenten ver las repeticiones en los textos escritos infantiles con los ojos del productor de esos textos, es decir, tratando de develar las funciones que esas repeticiones puedan cumplir en el desarrollo de la competencia textual.
(Ferreiro y Ribeiro Moreirra, en Ferreiro y Pontecorvo, 1996, p.166)

Es posible que en el texto de Natalia la repetición circular —abre y cierra la escritura— cumpla justamente la función de evitar una ambigüedad generada al no identificar la relación de cada personaje con la autora.

Se podría plantear que los niños nos muestran cómo asimilan una información escolar a sus propios esquemas, en el contexto del contrato didáctico. La información (no usar *mi*) aparece muy reiteradamente en las clases colectivas y todos los niños la usan en sus revisiones. El sentido que la maestra intenta comunicar se vincula claramente con la posición del sujeto, pero varias expresiones de los niños ponen de manifiesto que no están dando el mismo sentido a ese cambio.

De todos modos, ¿por qué asumen cambiar algo que no entienden? Creemos que lo hacen porque lo entienden desde otro lugar, desde lo que se espera que ellos hagan como alumnos. El concepto de contrato es útil para interpretar este fenómeno didáctico. En efecto, existe una regularidad implícita que guía las interacciones entre el docente, el alumno y el conocimiento que consiste básicamente en ciertas expectativas mutuas entre docentes y alumnos a propósito de un saber. Brousseau (1993) llama contrato didáctico al conjunto de comportamientos del docente que son esperados por el alumno y al conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el docente. Estos alumnos entienden que se espera de ellos que no empleen la palabra *mi* en sus escritos. Ahora bien, la expectativa escolar no es interpretada desde el vacío, es interpretada desde ciertos esquemas ya construidos. No se trata de que Lara “no sepa” producir un texto cohesivo, sino que ha construido una manera particular de coordinar el problema de evitar las repeticiones con su exigencia de “la repetición máxima es tres”. Por el momento no podemos saber si la respuesta de Lara es una manera común a muchos niños de resolver este tipo de problema, es un efecto del tipo de situaciones didácticas desarrolladas por el docente o sólo se trata de una respuesta idiosincrásica. Cualquiera sea el caso, el hecho nos conduce a discutir la articulación entre la actividad cognitiva y el contexto social: pensar en la respuesta de un sujeto como exclusiva y mecánicamente determinada por un contrato didáctico “abstracto” parece ser una interpretación reduccionista en tanto anula qué es lo que el sujeto aporta a la interpretación de sus obligaciones como alumno (Schubauer Leoni, 1993). Complementariamente, tampoco es posible imaginar la respuesta de Lara fuera del contexto social inmediato —es decir, las clases— donde se generaron. Referido al ámbito específico de la enseñanza escolar, se trata de un viejo problema epistemológico:

(...) en la experiencia del niño, las situaciones con las cuales se enfrenta son generadas por su entorno social, y las cosas apare-

cen en contextos que le otorgan significados especiales. No se asimilan objetos 'puros'. Se asimilan situaciones en las cuales los objetos desempeñan ciertos papeles y no otros. (Piaget y García, 1982, p. 228)

NOTAS

¹ Castedo, M. (2003): *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares (Tesis de Doctorado)*. Directora: Emilia Ferreiro. Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. México.

³ En segundo año, el sistema alfabético está, normalmente, en uso, pero su reciente adquisición obliga a los niños a realizar serios esfuerzos cognitivos para dominarlo; en cuarto año, esta dificultad se encuentra generalmente superada y los niños pueden concentrarse especialmente en la organización del texto en sí mismo. Dentro de cada grupo escolar seleccionamos seis niños que conformaron nuestra muestra (24 en total), organizados en dos equipos de tres alumnos cada uno, cuyas interacciones fueron la fuente de datos sobre las revisiones sin asistencia directa de la docente. Los niños se seleccionaron teniendo en cuenta la primera textualización, de manera que fueran representativos de la media del grupo y con posibilidades de interacción desde el punto de vista psicosocial, a juicio de la docente —quien poseía conocimiento previo del grupo—. Además, en todos los casos, los niños seleccionados habían cursado toda la escolaridad en la institución.

⁴ Se transcribieron las clases completas registrando todas las interacciones a propósito de los contenidos tratados y de las pautas de organización de la tarea (levantar la mano, esperar el turno...). Contamos con dos transcripciones de cada clase. Una primera transcripción contiene la mayor cantidad de detalles que fue posible registrar, pero su lectura resulta difícil. En la segunda transcripción se homogeneizaron ciertas pautas para facilitar la lectura. Esta simplificación se realiza con el cuidado de no perder los elementos centrales para los ejes de análisis que seleccionamos como relevantes: la selección y jerarquización de la información, la posición gramatical del enunciador, la puntuación y la expresión del tiempo. Estos ejes de análisis se establecieron a partir de la combinación del análisis a priori y a posteriori de las situaciones desarrolladas. Constituyen algunos de los contenidos recurrentes en las clases. Se realizaron tres procesos de análisis de las observaciones. Uno manual, sobre el registro original. El segundo, también manual, transformando los registros en esquemas de cada clase que muestra a grandes rasgos la dinámica desarrollada. Por último, uno asistido por el sistema Atlasti.

⁵ Cfr. Scientific Software Development, [http:// www.atlasti.de](http://www.atlasti.de)

⁶ Texto producido en hoja apaisada, producido en una sola línea gráfica en el original.

⁷ La forma de validación es simple: Se repite esta propuesta y se desoyen las restantes. Seguramente, esto se hace porque éste era el tipo de trabajo que se planificó desarrollar con los niños. Tal vez hubiese sido productivo analizar las otras posibilidades como sucedió ante otros problemas, plantear la validez de todas las soluciones, sus ventajas y desventajas (aun adoptando una como la elegida en ese momento).

⁸ La barra (/) en los enunciados de los registros de clase indican una pausa marcada, generalmente en la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

- ARTIGUE, M. (1995). Ingeniería Didáctica. En M. Artigue, R. Douady, y L. Moreno, *Ingeniería didáctica en Educación Matemática*. Bogotá: Grupo Editorial Iberoamérica.
- BAILLY, N. & ALAPHILLIPPE, D. (2000). Représentation du soi et auto-attention en fonction de l'âge. *L'Année Psychologique*, 100, 265-284.
- BRONCKART, J. P. (Ed.) (1999). *Pratiques langagières et didactique des langues*. Geneve : Universite de Geneve; Faculte de psychologie et des sciences de l' education.
- BROUSEAU, G. (1986/1993). Fondements et méthodes de la Didactique des Mathématiques. En *Théorisation des phénomènes d' enseignement des mathématiques*, Universidad de Bordeaux. Trad.: IMAF, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- CASTEDO, M. (2001). Scrivere su se stesso come se fosse un'altra persona . Revisione della posizione del soggetto dell'enunciazione nella produzione di un testo descrittivo nel quale l'autore e personaggio. En C. Pontecorvo Piperno, P. Bonaiuto, y A. Franco, (Edits.). *Reseña de psicología*, 1, (vol.XVIII), 107-131.
- COLL, C. y SOLE, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- COLL, C. y EDWARDS, D. (Eds.) (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DAVID, J. (1998). *Ecriture et acquisition: étude de procédures graphiques et d'*

- interactions verbales chez des enfants de 6 a 8 ans. En M. Marquilló Larruy, (coord), *Cahiers du français contemporain*, 4. Paris : ENS Editions.
- ECO, U. (1993). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- FERREIRO, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida)*, 3, 30-61.
- FERREIRO, E., PONTECORVO, C., RIBEIRO MOREIRA, N. y GARCÍA HIDALGO, I. (1996). *Caperucita roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- FILINICH, M.I. (1998). *Enunciación*. Buenos Aires: Eudeba.
- FUCHS, C. (1987). Elements pour une approche énonciative de la paraphrase dans les brouillons de manuscrits . En C. Fuchs, A. Gresillon, J-L. Lebrave, J. Peytard, y J. Rey-Debove, *La genèse du texte: Les modèles linguistiques*. Paris : Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- GRESILLON, A. et LEBRAVE, J.L. (1987). Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs. En C. Fuchs, A. Gresillon, J-L. Lebrave, J. Peytard y J. Rey-Debove, *La genèse du texte: Les modèles linguistiques*. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique.
- HOOGSTEDER, M. (1994). Socio-cultural and methodology of adult-child interaction. En C. Coll, y D. Edwards, (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- LEJEUNE, P. (1991). El pacto autobiográfico. *Suplementos Anthropos*, 29, 47-61.
- MERCER, N. (1997). Socio-cultural perspectives and the study of classroom discourse. En C. Coll, y D. Edwards, (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- PETITJEAN (1998). Enseignement / Apprentissage de l'écriture et transposition didactique. *Pratiques*, 97- 98, 105-132.
- PIAGET Y GARCÍA (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- REY-DEBOVE, J (1987). Pour une lecture du raturé. En C. Fuchs, A. Gresillon, L.L Lebrave, J. Peytard, J. Rey-Debove, *La genèse du texte: les modèles linguistiques*. Paris : Editions du Centre National de la Recherche scientifique.
- SCHUBAUER LEONI, M. y GROSSEN, M. (1993). Negotiating the meaning of questions in didactic and experimental contracts. *Everyday life, social meanings, and cognitive functioning. European Journal of Psychology of Education. Special Issue*, 451-472.