

HABÍA UNA VEZ... UN TEXTO DISCIPLINAR: PERSISTENCIA DEL DISCURSO NARRATIVO EN TEXTUALIZACIONES DE ADOLESCENTES

ONCE UPON A TIME... A DISCIPLINARY TEXT: THE PERSISTENCE OF NARRATIVE DISCOURSE IN TEENAGERS ORAL AND WRITTEN TEXTS

MARCIA ARBUSTI
Universidad Nacional de Rosario
m_arbusti@hotmail.com

El comentario oral o escrito de textos disciplinares es una práctica cotidiana en las aulas de las escuelas medias de nuestro país. Las textualizaciones resultantes de tal actividad presentan rasgos particulares relativos a la dependencia que establecen con un texto fuente. Sin embargo, en ciertos casos puede observarse un corrimiento que distancia sustancialmente las dos instancias lingüístico-discursivas, ya que el texto de estudio, expositivo-explicativo, se transforma, de mano de los estudiantes, en un relato. Mi objetivo es mostrar la persistencia del discurso narrativo en los comentarios de textos disciplinares generados por adolescentes. La narración, aquel modo discursivo primario con que los sujetos son introducidos a una comunidad a través de historias orales o leídas, continúa haciéndose presente en algunas textualizaciones orales o escritas de sujetos que intentan generar una nueva versión de un texto disciplinar leído previamente, el cual posee reglas de funcionamiento distintas de las de la narración.

Palabras clave: discurso disciplinar, discurso narrativo, lectura y escritura, reformulación, escuela media

Talking and writing about disciplinary texts are regular activities in our country's classrooms. The results of these activities are texts that show traces indicating the existence of a dependency with the source text. Nevertheless, in certain cases, it can be observed a sort of detour that detaches both texts because the study text, expository, becomes, in the hands of students, a narration. My purpose is to show the persistence of narrative discourse in disciplinary texts produced by teenagers. Narrative, the discourse mode with which subjects are included in a community through heard or read tales, remains present in some oral or written texts of subjects that try to produce a new version of a previously read disciplinary text, which has its own specific rules of functioning.

Key words: disciplinary discourse, narrative discourse, reading and writing, reformulation, secondary school

1. INTRODUCCIÓN

El acceso al conocimiento, en las aulas de nuestro país, se produce, en gran medida, a través de prácticas de lectura sobre diferentes géneros y textos que se constituyen en la fuente sobre la que docentes y estudiantes vuelven una y otra vez con distintos propósitos. El comentario oral o escrito de textos disciplinares es una de esas propuestas que formal o informalmente atraviesan el funcionamiento cotidiano del sistema educativo, en especial el de la escuela secundaria. Por esencia, a través del comentario se generan textualizaciones que son, de alguna manera, reversiones de los textos fuentes de los que se desprenden, y que presentan rasgos estructurales particulares, convocados por esa relación de dependencia entablada a partir de la reformulación. Así, en tanto que en ocasiones pueden observarse marcadas semejanzas entre el texto fuente y el de un estudiante, también se presentan ciertos casos en los que se produce un corrimiento sustancial que distancia y hasta llega a distorsionar la trama inicial, ya que el texto fuente, de estudio, expositivo-explicativo, culmina relato cuando es reformulado por los alumnos.

El objetivo de este escrito es mostrar la persistencia del discurso narrativo en los comentarios de textos disciplinares generados por adolescentes de entre 15 y 18 años. Esto es, señalar los casos en que la narración -modo discursivo primario puesto que el relato es, en nuestra cultura y por excelencia, el modo en que se introduce paulatinamente a los niños en su primera infancia a esa cultura, a una comunidad determinada- continúa haciéndose presente en algunas textualizaciones orales o escritas de sujetos que intentan generar una nueva versión de un texto disciplinar leído previamente, el cual, como tal, posee reglas de funcionamiento distintas de las de la narración.

A través de la presentación de casos concretos, analizaré aquellos rasgos propios del discurso narrativo que irrumpen en los textos que, en principio, deberían mantener el estatuto de teóricos. El abordaje de los ejemplos presentados será en el marco de la teoría en la que se inscribe este trabajo, la del interaccionismo brasileño-argentino.

2. ENCUADRE DEL ANÁLISIS

El encuadre de esta presentación es el Proyecto de investigación codirigido por esta autora junto a la Dra. Desinano, denominado “Las prácticas de lectura y escritura: análisis, propuestas, seguimiento y evaluación”, el cual se ha desarrollado entre el año 2012 y el 2016 en el Centro de Estudios Interdisciplinarios de la UNR e implementado en escuelas de la ciudad de Rosario. Tal como se mencionó, el interaccionismo brasileño-argentino es el marco de inscripción teórica de esta investigación y, por lo tanto, el lugar desde donde se reflexionará sobre las prácticas de lectura y escritura que nos convocan particularmente.

Si bien no es posible en esta ocasión establecer un recorrido exhaustivo por la teoría que propone esta corriente del interaccionismo, es pertinente plantear algunos de sus fundamentos. La teoría interaccionista (Lemos, Attie Figueira, Pereira de Castro, Lier de Vitto, Arantes), inicialmente desarrollada por Claudia Lemos (1995 y siguientes) como una teoría de adquisición de la lengua, se caracteriza fundamentalmente por definir este proceso como un proceso de subjetivización que convoca relaciones entre el sujeto, la lengua y los enunciados ajenos en una

constante movilidad, en la que se involucran tres posiciones que pueden resumirse diciendo que incluyen:

- a) enunciados con una estructuración lingüístico-discursiva que se atiene a las reglas de la lengua en uso de modo tal que el sujeto queda oculto o acallado por la fluencia del texto que se va constituyendo;
- b) la aparición dentro de esa fluencia textual de instancias anormativas o bien efectos de lengua especiales que muestran un quiebre en el que se pone de manifiesto la presencia real del sujeto, aunque no sea percibida ni controlada por él;
- c) manifestación de una escucha de su propio discurso por parte del sujeto, que se manifiesta en una vuelta sobre éste a manera de reformulación / corrección, en la búsqueda de alcanzar un acercamiento a aquello que se le presenta como posibilidad perfectible de su propia expresión.

Las investigaciones de Desinano avanzan sobre los supuestos en torno a la adquisición y parten de la hipótesis de que los estudiantes universitarios, al comenzar a escribir textos académicos, se comportan de manera semejante a los niños que están adquiriendo su primera lengua, por lo que pueden compararse las posiciones por las que atraviesan: En la primera posición, los estudiantes escriben textos a partir de la recuperación de la voz de otro/s, es decir, que es la mediación de la palabra del profesor o de los autores leídos en el material de estudio la que genera la textualizaciones, las cuales resultan absolutamente fragmentarias puesto que sus partes no alcanzan a conformarse como un todo significativo; en la segunda posición el sujeto comienza a inscribir su propia voz en sus textos, es ella la que comienza a manifestarse en la letra, pero aparecen rasgos de anomalía o agramaticalidad que lo configuran como fragmentario; y en la tercera posición, el estudiante, capaz de escucha, puede reformular su decir y las fallas en las que haya incurrido, suturando el texto y retomando –o al menos intentando– la continuidad que se había visto interrumpida.

El estatuto de sujeto que se maneja dentro del interaccionismo brasileño-argentino supone que, más que ser homologable a un individuo u organismo que se apropia de los saberes y los domina, así como domina el manejo de su lengua y los enunciados que produce, es una construcción subjetiva (el infans se constituye en sujeto en su encuentro con el entorno significativo) que no gobierna voluntariamente todos sus actos y, como el habla no escapa a esa caracterización, se acepta que en ella habrá eventuales ocurrencias que no responden a intenciones conscientes. Es el sujeto del inconsciente, por lo que la agencia es una mera ilusión que le tiende el yo, del cual está escindido.

Consideramos, junto con Desinano (2009 y siguientes) que el acceso de todo sujeto a un universo discursivo desconocido, en este caso el teórico-disciplinar, supone que debemos tener en cuenta, como analistas, que ese sujeto, lejos de apropiarse y dominar las textualizaciones de cada discurso, se relacionará de distintos modos con ellas, manifestando en su proceso de lectura y escritura, fenómenos que necesariamente tengan en cuenta ese momento iniciático por el que está atravesando. Desde esta perspectiva teórica, por lo tanto, el proceso de lectura y escritura debe considerar ineludiblemente esa imbricación entre texto y sujeto: la complejidad sintáctica del primero no determinará una dificultad de antemano, ni tampoco su desarrollo temático, así sea coherentemente detallista o fragmentario, supondrá que sea categorizado como un texto de acceso sencillo o arduo. Sólo si se ponen en relación con el sujeto lector, su

familiaridad con el discurso teórico, con la práctica de lectura o escritura específica, es que esos aspectos podrán ser analizados.

El análisis que proponemos aquí, como dijimos, reflexionará en esa clave la presentación de rasgos narrativos en textualizaciones que deberían continuar la lógica expositiva-explicativa-argumentativa propia de los textos de estudio. El punto de partida, entonces, es la observación de las textualizaciones orales y escritas generadas en torno al comentario de textos disciplinares que alumnos de tercero y quinto año de la escuela secundaria leyeron en una situación de intercambio individual con el docente/investigador, es decir, no en situación de aula sino en un intercambio privado y a los efectos de llevar a cabo la propuesta de lectura y comentario textual.

El marco del Proyecto preveía encuentros anteriores con los docentes en ejercicio –con el objeto de obtener información contextualizada sobre las prácticas escolares de lectura y escritura– pero no con los estudiantes, por lo que vale mencionar que la instancia en la que se obtuvo el corpus se constituye en el primer encuentro entre los sujetos (investigador y alumno).

Antes de comenzar con el análisis propiamente dicho, se torna necesario describir detalladamente la propuesta completa de actividades en las que se originaron los textos que abordaré. En este sentido, es importante conocer que el encuentro con cada alumno constó de una serie de instancias de lectura y escritura, que estuvieron ordenadas de la siguiente manera:

- 1.º) lectura individual de un texto disciplinar;
- 2.º) comentario monologal por parte del alumno del desarrollo temático del texto leído;
- 3.º) comentario dialógico del texto, entre docente/investigador y alumno, a través de un cuestionario semiestructurado, que partía de una base de preguntas consensuada desde el grupo de investigación pero abierta a las inquietudes de cada estudiante;
- 4.º) nuevo comentario monologal oral por parte del alumno;
- 5.º) comentario escrito del desarrollo temático del texto leído.

Estas páginas se centran específicamente en los registros monológicos orales (puntos 2.º y 4.º) y escritos (5.º) tomados a partir de la lectura de dos textos fuente: fragmento inicial de “Lo verosímil”, de Todorov (1968), y fragmento del párrafo “La competencia comunicativa”, perteneciente a *Etnografía de la comunicación*, de Saville Troike (2005). Sobre un corpus de un total de treinta escritos, lo que presento en esta instancia es un estudio de casos que observa las textualizaciones de cinco estudiantes.

En trabajos anteriores presentados por el equipo de investigación (Desinano *et al.* 2015; Desinano 2013; Romanini 2014) hemos explicitado los criterios para la elección de los textos fuente, pero valga aquí mencionar que se trata de textos no manipulados, de primera mano, de autores especialistas en las temáticas que abordan. Los fragmentos seleccionados constituyen las primeras partes del texto original, ya que presuponemos que eso permite evitar un obstáculo de acceso al texto que podría aparecer en relación con las referencias al cotexto precedente.

3. LOS TEXTOS FUENTE

Los textos fuente –tres en total– que dan origen a la totalidad de las textualizaciones que conforman nuestro corpus pertenecen al campo de estudio de las ciencias del lenguaje. Uno de

los puntos de partida de la investigación en la que se inscribe este trabajo sostiene que el abordaje de los textos disciplinares merece ser realizado por especialistas del área, es decir, que los docentes de cada disciplina serán el personal idóneo para proponer prácticas de lectura y escritura en torno a textos de su propio campo de trabajo. Dentro de cada esfera disciplinar en particular, se generan textos con rasgos específicos de esa área que van más allá de las singularidades de los textos expositivo-explicativo-argumentativos en general. Por eso es que insistimos en que es desde dentro de la disciplina misma, e imbuidos en su carácter y atmósfera donde se logran los mejores resultados en relación con propuestas didácticas de lectura y escritura.

Convencidos de que el acceso al conocimiento está mediado por las prácticas de lectura y escritura de textos disciplinares, creemos que es insoslayable su abordaje en el aula, y en este sentido, no debe perderse de vista que los universos discursivos de cada área se plasman en estos tipos de textos que, como docentes les ofrecemos a nuestros estudiantes.

La trama expositivo-explicativa-argumentativa presenta la temática abordada en un registro formal, despersonalizado, atemporal. El cuerpo del texto despliega explicaciones, definiciones, ejemplificaciones, reformulaciones, sustituciones, nominalizaciones. La heterogeneidad enunciativa es muy común, las autorías son múltiples, porque el conocimiento científico es, justamente, polifónico, y de ello hacen eco los textos. Estos rasgos de los textos fuentes determinan, por correlación, los rasgos de los comentarios/resúmenes que los alumnos realizan oralmente o por escrito.

Es decir, la propuesta de actividad parte del supuesto de que se está trabajando con un tipo textual particular y que este regirá las prácticas de lectura y escritura que giren a su alrededor. De hecho, en nuestra investigación, las consignas que se les dieron a los alumnos solicitaban un comentario del desarrollo temático del texto leído, y no se hizo mención sobre la posibilidad de opinar o relacionar con otros conocimientos aquello que el texto fuente trataba, de manera que lo esperable era que los alumnos escribieran textos expositivo-explicativo-argumentativos.

4. LOS CASOS

Ahora bien, veamos qué es posible observar en los textos de algunos adolescentes. Tomaré, primero, tres registros escritos del corpus relativo a *Lo verosímil*, un fragmento de acceso complejo puesto que la temática desarrollada es completamente nueva/desconocida para los estudiantes, por lo que la instancia de interacción oral fue fundamental para su comprensión.

Todorov, Tzvetan. (1968) 1970. Introducción, en: R. Barthes, J. Kristeva *et al.* *Lo verosímil*. Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo: 11-15.

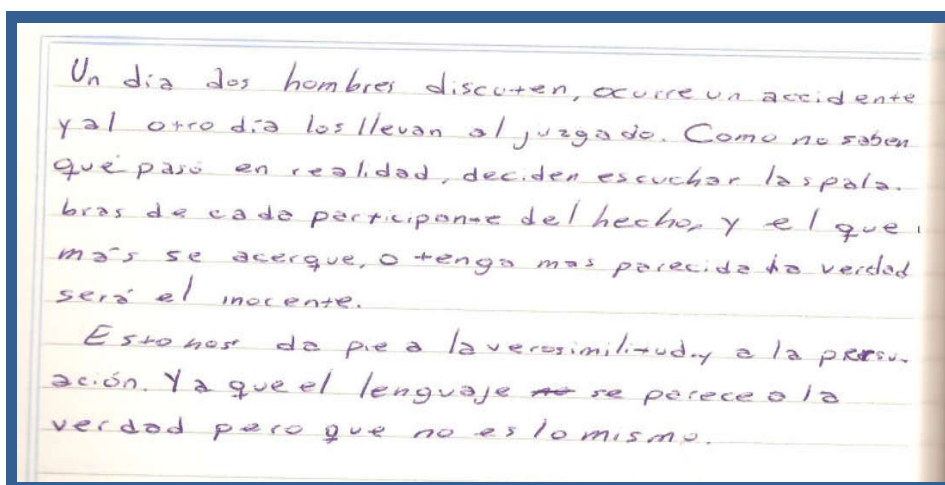
Introducción

Un día, en el siglo V a.C., en Sicilia, dos individuos discuten y se produce un accidente. Al día siguiente aparecen ante las autoridades, que deben decidir cuál de los dos es culpable. Pero, ¿cómo elegir? La disputa no se ha producido ante los ojos de los jueces, quienes no han podido observar y constatar la verdad; los sentidos son

impotentes; solo queda un medio: escuchar los relatos de los querellantes. Con este hecho, la posición de estos últimos se ve modificada: ya no se trata de establecer una verdad (lo que es imposible) sino de aproximársele, de dar la impresión de ella, y esta impresión será tanto más fuerte cuanto más hábil sea el relato. Para ganar el proceso importa menos haber obrado bien que hablar bien. Platón escribirá amargamente: “En los tribunales, en efecto, la gente no se inquieta lo más mínimo por decir la verdad, sino por persuadir, y la persuasión depende de la verosimilitud”. Pero por ello mismo, el relato, el discurso deja de ser en la conciencia de los que hablan un sumiso reflejo de las cosas, para adquirir un valor independiente. Las palabras no son pues, simplemente, los nombres transparentes de las cosas sino que constituyen una entidad autónoma, regida por sus propias leyes y que se puede juzgar por sí misma. Su importancia supera la de las cosas que se suponía que reflejaban.

Ese día asistió al nacimiento simultáneo de la conciencia del lenguaje, de una ciencia que formula las leyes del lenguaje –la retórica-, y de un concepto: lo verosímil, que viene a llenar el vacío abierto entre esas leyes y lo que se creía que era la propiedad constitutiva del lenguaje: su referencia a lo real. El descubrimiento del lenguaje dará pronto sus primeros frutos: la teoría retórica, la filosofía del lenguaje de los sofistas. Pero más tarde se intentará, por el contrario, olvidar el lenguaje y actuar como si las palabras no fueran, una vez más, sino nombres dóciles de las cosas; y hoy se empieza apenas a entrever el fin del período antiverbal de la historia de la humanidad. Durante veinticinco siglos se intentará hacer creer que lo real es una razón suficiente de la palabra; durante veinticinco siglos, será necesario reconquistar sin cesar el derecho a percibir la palabra. La literatura a que, no obstante, simboliza la autonomía del discurso, no bastó para vencer la idea de que las palabras reflejan a las cosas. El rasgo fundamental de toda nuestra civilización sigue siendo esa concepción del lenguaje-sombra, con formas quizá cambiantes, pero que no por ello son menos las consecuencias directas de los objetos que reflejan.

1. Primer texto fuente.



2. Texto de Álvaro, tercer año.

- A partir de un accidente entre dos personas, se genera una discusión para saber quien tiene la razón, es así: que deciden ir con un juez. Luego a lo largo de la vida, se produjeron varias ideas, como por ejemplo Platón: que dijo que la verosimilitud es algo parecido a la verdad; que se asemeja pero no llega a ser 100% verdadero. Pero después se dijo que las palabras reflejan las cosas, es decir, muestran y dicen lo que realmente es. Por último una idea que rompe con lo oral, es el fin del periodo antiverbal.

3. Texto de Chiara, quinto año.

Los hombres con un gran problema se deben llegar a una determinación ante los autorredores, con el medio de la verosimilitud, es decir tratando de llegar a una verdad proxima o traves del habla. En la literatura por ej se puede basar en hechos que podrian pasar se hlanan de uno novela, pero se hablando de un cuento fantastico es imposible basarse en algo que podria pasar. Encumbren con la verosimilitud de las palabras se trata en algunos casos de persuadir al oyente, es como en el cuento o las autoridades.

4. Texto de Leonel, tercer año.

Los textos de Álvaro y Chiara, alumnos de tercero y quinto año, respectivamente, nos muestran un anclaje en la anécdota presentada en el texto-fuente leído previamente. Recordemos que la noción de verosimilitud es introducida a partir de un breve relato sobre una discusión que llega ante jueces, quienes deben decidir cuál de los participantes es culpable. De esa situación inicial se desprende la importancia de la persuasión, y el valor de la verdad socavado por el de la verosimilitud, que encuentra en la opacidad del lenguaje verbal su origen primero. Los alumnos, a juzgar por sus escritos, parecen quedarse varados en el relato que sirve de disparador del concepto que se desarrolla luego, en relación con la retórica y la literatura.

El texto de Álvaro, de dos párrafos, dedica más de la mitad de su extensión a la renarración del suceso de la discusión, del que extrajo exitosamente una superestructura que respeta

fielmente el original. Lo que sigue solamente menciona (pero no explica, ni ejemplifica, ni define) la verosimilitud y la persuasión, como apenas presentando el eje temático de lo desarrollado por Todorov.

Chiara, en cambio, además de renarrar la disputa, hace otro recorrido del texto fuente: menciona los planteos de Platón acerca de la verosimilitud, y luego bosqueja la problemática de la representación lenguaje/mundo. Sin embargo, este recorrido parece presentar una continuidad cronológica con lo sucedido en la narración. La alumna utiliza conectores que marcan una relación temporal entre las oraciones ('luego', 'pero después', 'por último'), pero que también sirven para establecer vínculos consecutivos. Es decir, que encontramos rasgos lingüísticos que señalan una dependencia causal desde la disputa hacia la problemática de la verosimilitud, de manera que es posible pensar que Chiara escribe su texto de la manera en que lo aborda, ligada a la trama narrativa.

El texto de Leonel también introduce la anécdota en sus primeras líneas, aunque es diferente el modo en que avanza sobre ella, ya que puede vincularla al concepto de verosimilitud y, más allá de ciertos problemas de escritura (¿la verosimilitud es un medio?), hay un intento/principio de definición: la verosimilitud es una verdad próxima. Luego, el alumno se acerca a la problemática de la literatura, más guiado por la interacción con el docente/investigador que por el texto fuente mismo, y culmina relacionando los conceptos de verosimilitud y persuasión.

El análisis sobre el que me detengo en este momento no tiene en cuenta la fragmentariedad de las textualizaciones de los adolescentes, puesto que sobre ello el texto de Leonel parece contar con escasos logros, sino que pensamos especialmente en la pertinencia discursiva de los textos generados como comentario de otro leído previamente. En este sentido, Leonel, a diferencia de Álvaro y Chiara, ha podido acercarse algo más a las especificidades de los textos disciplinares. Álvaro y Chiara, siguen, creemos, funcionando en una lógica plenamente narrativa y pretenden encajar las nuevas tramas en los formatos ya conocidos. De allí la incongruencia.

Las siguientes textualizaciones que mostraremos son comentarios en torno al párrafo "La competencia comunicativa" del texto ya mencionado de Saville Troike, el cual presentó menores dificultades en su acceso en comparación con el fragmento de Todorov, puesto que, si bien su temática no había sido abordada formalmente en las aulas, sí fue tema de discusión y reflexión en anteriores oportunidades.

Saville Troike, M. 2005. *Etnografía de la comunicación*. Bs. As., Eduntref-Prometeo: p. 32 .

La competencia comunicativa

Hymes (1966) observó que los hablantes que podían producir cualquiera y todas las oraciones gramaticales de una lengua (según la definición de competencia lingüística de Chomsky en 1965) deberían ser internados en un establecimiento psiquiátrico si intentasen hacerlo. La competencia comunicativa involucra conocer no solo el código de la lengua, sino también qué decir a quién, y cómo decirlo apropiadamente en cualquier situación dada. Se relaciona con el conocimiento social y cultural que se supone que los hablantes tienen para ser capaces de usar e interpretar las formas de la lengua. Un niño que utiliza una expresión tabú en

público y causa turbación se dice que no “sabe mejor”, esto es, no adquirió ciertas reglas de conducta social en el uso de la lengua (la misma turbación presupone la existencia de esta competencia). El concepto de competencia comunicativa (y su congénere más amplio, la competencia social) es una de las herramientas organizativas más poderosas que surgieron en las ciencias sociales de los últimos años.

5. Texto propuesto.

Veamos las versiones monologales orales que genera Federico, alumno de tercer año:

Federico: de cómo avanzó la comunicación en varios años eeeh que habla también de cómo hablan distintas clases sociales o etnias

6. Primera versión, previa a la interacción con el docente/investigador.

Federico: mediante una investigación de Hymes / que observó queee digamos queee que cualquiera que pudiera producir todas las oraciones gramaticales de una lengua habría que internarlo en en un establecimiento psiquiátrico / eh digamos si intentase hacerlo // según eh la definición eh de competencia lingüística de Chomsky que esto quiere decir que digamos queee / influye bastante en la cultura \ que la cultura influye bastante //// //// que influye la cultura y la conducta social / también hay queee /// la verdad es que no me sé explicar bien

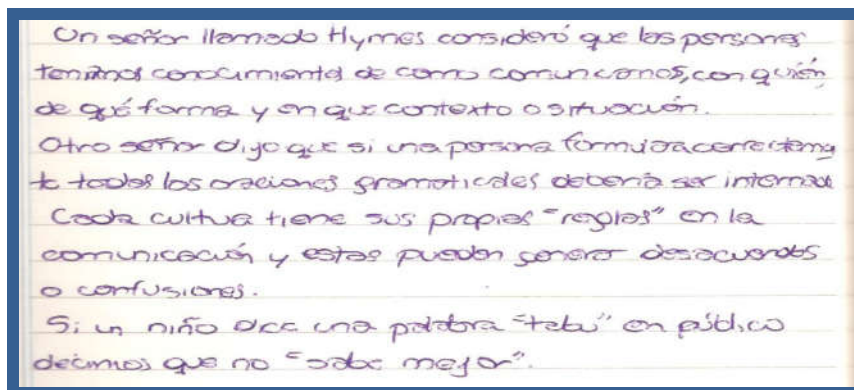
7. Segunda versión, posterior a la interacción con el docente/investigador.

Dos cuestiones resultan importantes en estos enunciados: primero, en la versión monologal inicial, el tinte temporal que Federico le asignó a la problemática en torno a la comunicación, y también el haberlo hecho en términos de ‘progreso’. Es decir que, cuando se le solicita que desarrolle globalmente la temática del texto leído, Federico logra una brevísima intervención cargada de rasgos narrativos: el tiempo pasa y los fenómenos avanzan. No queremos decir con esto que los textos disciplinares no puedan presentar hechos que se desenvuelvan a través del tiempo, sino que, en el caso de nuestro corpus, eso no sucede. Nada de eso –registro temporal y avance de hechos- está presente en el texto fuente. La mención temporal se reduce a la referencia cronológica de las investigaciones de Hymes y de Chomsky, y la idea de superación quizá pudo haber sido tomada a partir del par de conectores ‘no solo... sino también...’, utilizados para desplegar las principales definiciones y poner en relación los dos lingüistas citados.

De la versión posterior a la interacción con el docente/investigador, creo que es llamativo el hecho de que Federico retome una referencia anecdótica –y que roza la humorada– sobre la posibilidad de internar en un psiquiátrico a quien cumpla los requisitos propuestos en el concepto de competencia lingüística. Más allá de esta mención situacional, el enunciado de Federico se diluye y no logra desarrollar una proposición válida sobre la temática abordada por Saville Troike. Este caso, que se reproduce en registros similares de otros alumnos, que se hacen cómplices de la posibilidad de que los hablantes enloquezcan por capacidades gramaticales, es

muestra también de una persistencia de una instancia narrativa que invade las textualizaciones de los adolescentes, que tienen dificultades para acceder a prácticas lingüístico-discursivas relativas a textos disciplinares de las ciencias del lenguaje.

El escrito de Rocío, el último que revisaré en esta ocasión, convoca los rasgos más importantes del discurso narrativo: un señor hace algo, y otro señor hace otra cosa, oponiéndose al primero. Así, ‘un señor llamado Hymes’ es el que ‘considera’ la competencia comunicativa (aunque la alumna no llegue a explicitar el concepto), y ‘otro señor’, del que no se detalla nombre, ‘dijo’ que... y se repite la situación de internación.



8. Texto de Rocío, tercer año.

Varias observaciones podemos realizar sobre este texto: el primer señor y el segundo son, en realidad, el mismo sujeto, Hymes, según la información del texto fuente, por lo que la alumna incurre en un error de referencialización. Luego, exceptuando la primera oración, las siguientes tres son ideas vagas, descontextualizadas, que no llegan a completar su sentido, y menos, a interrelacionarse conformando un texto coherente. El texto narrativo que comenzamos a leer, se diluye, entonces, hacia la tercera oración/párrafo. Por último, la inadecuación de la trama narrativa encuentra una inadecuación más, cuando Rocío introduce léxico de un registro formal y disciplinar, como ‘considerar’, por ejemplo. La tensión entre los rasgos de cada trama, de cada discurso, se manifiesta a cada instante, y culmina conformando un texto sumamente fragmentario.

5. CONSIDERACIONES FINALES: LOS EFECTOS DE DISCURSO

Los casos mostrados aquí, aunque analizados de una manera sucinta, nos han permitido ilustrar la permanencia de la trama narrativa en los escritos de adolescentes que están accediendo a las prácticas lingüístico-discursivas disciplinares. Los rasgos de temporalidad, las anécdotas, los personajes siguen estando presentes en sus textualizaciones, porque son parte de sus conocimientos, conforman sus repertorios discursivos y les sirven de herramientas para generar nuevos textos. Allí surgen las incongruencias, las manifestaciones lingüísticas de un sujeto en tensión con los discursos, de lo cual resultan textos fragmentarios, faltos de sentido, poco fieles a la temática del texto fuente.

Se trata, en definitiva, de emergencias que muestran inadecuaciones a la esfera discursiva de pertenencia y a la tradición discursiva áulica de textos escritos a partir de la lectura de textos fuente, inadecuaciones a las que he denominado *efectos de discurso* a partir de las evidencias surgidas en mi tesis doctoral (Arbusti 2014). El marco teórico del interaccionismo brasileño-argentino se constituye en un marco fundamental para la explicación y la comprensión de estos fenómenos que se suceden más o menos regularmente en los escritos de alumnos que están accediendo a discursos disciplinares específicos, cuyas pautas de funcionamiento lingüístico-discursivo desconocen. En su abordaje de las textualizaciones orales y escritas de los hablantes/escribientes, analiza los rasgos estructurales en función de sus planteos acerca las relaciones dinámicas que el hablante/escribiente entabla con los enunciados de otro, con la lengua y con el discurso y descubre un sujeto que, como ya mencionamos, no es capaz de controlar su decir/escribir siempre y en cada momento, sino que muestra, en numerosas ocasiones, un funcionamiento impredecible que hace emerger rasgos que resultan heterogéneos para el sistema de la lengua o inadecuados a los requisitos de un ámbito discursivo específico.

Desde un punto de vista diferente del que se manifiesta en las teorías conductistas y cognitivas –que consideran esas heterogeneidades como errores-, estas emergencias son analizadas desde el interaccionismo como marcas de subjetivización, huellas de un sujeto que funciona de una determinada manera en la lengua y en el discurso de acuerdo con variables de distinta índole, de entre las que nos interesa analizar, sobre todo, el acceso a nuevos discursos.

En el caso de los efectos de discurso que aparecen en textualizaciones científicas escolares, se trata de fallas que afectan el fluir textual en el nivel discursivo, es decir, en relación con la adecuación al género discursivo, a la consigna de la que es respuesta, a la/s secuencia/s que lo componen, tal como he mostrado en los casos presentados más arriba.

El discurso narrativo, aquel que escuchamos desde nuestra primera infancia, aquel que en la escuela prevalece durante tantos años, parece ser un modo de acercamiento que los alumnos tienen a un discurso si se quiere ajeno, como el disciplinar. Lejos de ser una crítica, o el señalamiento de un error, creo que el reconocimiento de las relaciones que se establecen entre ambos discursos puede constituirse en un dato útil que resulte en estrategias didácticas a la hora de abordar las prácticas de lectura y escritura que proponamos en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbusti, Marcia. 2014. *Cambios organizacionales del texto en interacciones orales entre docentes y alumnos. Categorización lingüística de los fenómenos de cambio*. Tesis de Doctorado, FHyA-UNR.
- Carvalho, Gloria. 2005. Questões sobre o deslocamento do investigador em aquisição de linguagem, *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, N° 47, vol. 1 y 2.
- Castro, Maria Fausta C. P. de. 1997. A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança, *Revista do Mestrado em Letras da UFSM*, janeiro/junho 1997: 125-138.
- Desinano, Norma. 2009. *Alumnos universitarios y escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.
- Desinano, Norma. 2010. El investigador y los efectos de lengua. Ponencia presentada en el *XII Congreso de la SAL*. Mendoza, abril de 2010. Mimeo.
- Desinano, Norma. 2013. Las prácticas de lectura y escritura: análisis, propuestas, seguimiento y evaluación. Ponencia presentada en el *II CIPLOM*, Buenos Aires, 7 al 10 de mayo de 2013.
- Desinano, Norma, Marcia Arbusti et al. 2015. Estudio sobre las prácticas de lectura y escritura en la escuela media. En C. López et al. (Coordinadores), *Ciencia y Tecnología 2015*. Rosario, UNR Editora: 835-840.

- Figueira, Rosa Attié. 2005. A criança na Língua. Erros de gênero como marcas de subjetivação, *Cadernos de Estudos Linguísticos* (UNICAMP), Vol. 47, Fac. 1-2: 29-47.
- Lemos, C. 1995. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem, *Letras Hoje*: 30.
- Lemos, C. 1996. *Processos metafóricos y metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna*. DL-IEL-UNICAMP.
- Lemos, C. 2000. Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos, Ponencia al *V Encuentro Nacional sobre Adquisición del Lenguaje*, Porto Alegre, PUCRS.
- Lier de Vitto, Ma. F. 2006. *Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem*. San Pablo: Fapesp/PUCS.
- Lier de Vitto, Ma. F. y Lúcia Arantes. 2011. *Faces da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Romanini, Lucía. 2014. Discurso científico y discurso pedagógico. Selección y análisis de textos para las prácticas de lectura y escritura en la escuela media, Ponencia presentada en el *XIV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, UNCa, S. F. del Valle de Catamarca, 22 al 25 de abril de 2014.
- Saville Troike, M. 2005. *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires, Eduntref-Prometeo: 32.
- Todorov, T. 1970 (1968). Introducción, en: R. Barthes, J. Kristeva *et al. Lo verosímil*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo: 11-15.