

Texto y discurso en enseñanza primaria

Beatriz Gabbiani

Universidad de la República | Uruguay

Resumen: El Programa vigente en Educación Primaria presenta en su fundamentación posturas sociodiscursivas y se propone enseñar textos que narran, textos que explican y textos que persuaden. Este trabajo analiza la relación entre el programa y las prácticas docentes de maestros formados en otros paradigmas. Para ello, se analiza el propio programa, las respuestas de maestros a un cuestionario y observaciones de clases. Se concluye que los documentos introducen innovaciones teóricas que entran en contradicción con propuestas realizadas desde los mismos documentos, y que los cambios que se advierten en las clases son superficiales y ocultan el mantenimiento de prácticas tradicionales.

Palabras clave: texto; discurso; enseñanza primaria; práctica docente.

Title: Text and discourse in elementary education

Abstract: The current Primary Education Program in Uruguay presents in its underpinnings social-discursive points of view and proposes to teach texts that narrate, texts that explain and texts that persuade. This work analyzes the relation between the program and teaching practices of teachers trained by other paradigms. For doing this, we analyze the Program proper, teachers' answers to a questionnaire and classes observation. One concludes that the documents introduce theoretical innovations that conflict with proposals realized according to the

documents, and that the changes observable in classes are superficial and conceal the maintenance of traditional practices.

Keywords: text; discourse; elementary education; teaching practice.

La enseñanza del lenguaje en el programa de educación inicial y primaria

“Convertirse” no es una tarea fácil; lleva su tiempo como todo proceso de cambio y, también como tal, entraña miedos y riesgos. Se trata de una de las cuestiones más sensibles a la hora de invitar al docente a despojarse de sus viejas vestiduras y revestirse de las nuevas (cuesta salir de una “instalación” en donde se siente el dominio de lo que se hace o, al menos, el acostumbramiento y donde ya se posee el material de apoyo de experiencias pasadas) (VIRAMONTE, 1995-1996, p.247).

Tradicionalmente, el área de lenguaje en educación primaria en el Uruguay se ha orientado al análisis del sistema de la lengua, con la oración como unidad principal. Si bien la enseñanza de la gramática fue central durante décadas, a partir de 1986 no apareció con tanto énfasis en la propuesta pedagógica general del área, y el Programa de Educación Inicial y Primaria vigente (ANEP, 2008) marca un distanciamiento importante de la visión del lenguaje como sistema y de la gramática como objeto de estudio.

El programa sostiene que

La enseñanza de la lengua se orientará a ofrecer las oportunidades para que los alumnos produzcan y comprendan textos orales y escritos adecuados a diversas situaciones de comunicación, para lo cual deberán apropiarse de los aspectos convencionales del sistema así como de las estrategias discursivas. Para favorecer esta apropiación no basta con promover el uso, sino que el maestro debe enseñar en forma sistemática y cada vez más profunda a reflexionar sobre la propia lengua, como sistema y como instrumento de comunicación y socialización (ANEP, 2008, p.42).

Como ya hemos señalado en Gabbiani (2010), hay una clara opción por ubicar al lenguaje en uso como objeto de reflexión. A partir del lenguaje en uso se pretende estudiar el sistema, en un pasaje que, como se puede apreciar en el capítulo dedicado a ejemplificaciones del Programa, no resulta de fácil resolución, ya que la tradición de la enseñanza de la lengua con la gramática y la norma estándar como referencias tiene un peso importante en la formación lingüística de los docentes. Por otro lado, la visión del lenguaje como instrumento de comunicación y socialización, lo aleja de la visión del lenguaje como acción social que acompaña a posturas más discursivas, apartándose al mismo tiempo de la visión del lenguaje como sistema con la que se venía trabajando en las aulas.

Más adelante, el programa sostiene

Se apuesta a una proyección pedagógica que permita la búsqueda de un mayor desarrollo de la competencia metadiscursiva para que los hablantes dispongan de un mejor saber sobre los diversos géneros. Por lo cual, el proceso de aprendizaje permite el acceso a mayores niveles de dominio discursivo, de autonomía y de poder argumentativo, para conscientemente hacer parte o hacer frente a la cultura que están viviendo (ANEP, 2008, p.44).

Aquí el término “metadiscursiva” no resulta claro, ya que en general, las posturas que se apartan de lo estrictamente lingüístico, hablan de “competencia discursiva” para hacer referencia al conjunto de saberes necesarios para hacer uso del discurso. La oración siguiente, al referirse a “conscientemente hacer parte o hacer frente” hace pensar que se refiere precisamente a colocar los géneros como objeto de estudio consciente para lograr una autonomía y un poder argumentativo que parecen involucrar no solamente lo lingüístico sino la propia ciudadanía.

A continuación, el Programa sostiene

El texto es producto de la actividad del discurso, lo que está dicho o escrito. Existen diferentes formaciones discursivas, es decir, instituciones o prácticas sociales desde las que se producen diferentes géneros discursivos. Estos **géneros discursivos** son textos predeterminados por complejas condiciones socio-históricas que

son las responsables de la puesta en texto de un discurso (ANEP, 2008, p.45).

En esta cita los autores del Programa parecen asumir una postura bajtiniana (cf. BAJTIN, 1999), de alguna manera alejándose de la visión anterior del lenguaje como instrumento. Pero luego termina diciendo:

El texto, que es lo que hay que enseñar, responde a intencionalidades y usos. Los mismos se trabajarán desde los géneros discursivos y sus distintas intenciones: textos para narrar, textos para explicar y textos para persuadir.

La diversidad de géneros discursivos es tan grande que enfocarlos a todos desde el mismo ángulo no es posible, el parámetro más orientador es la **funcionalidad de los textos**, en vinculación con la **intención** del enunciador, porque permite incorporar diversidad de formatos a un mismo género, con la condición de que se cumplan determinados requisitos que son más pragmáticos que formales (LEPRE, C. 2004).

Así, distintas intenciones del enunciador determinan diferentes **organizaciones textuales** que para su análisis pueden clasificarse como **narración, explicación y persuasión**. Una vez determinadas las intenciones, se puede abordar el texto como producto lingüístico, reconociendo en él distintas estructuras modélicas. Sucede a menudo que los textos combinan diferentes **estructuras** (narrativas, descriptivas, explicativas, dialógicas conversacionales y argumentativas) (ANEP, 2008, p.45).

En este extenso extracto vemos cómo finalmente el Programa opta por definir a los textos por su funcionalidad y la intención del enunciador, y cómo enfatiza la necesidad de estudiar el texto de acuerdo a estructuras modélicas. Parecería que hay un intento por articular un punto de vista funcional, según el cual “las producciones textuales pueden ser clasificadas según el polo del acto de comunicación hacia el que se orientan” (CHARAUDEAU y MAINGUENEAU, 2005, p.286), visión que se puede relacionar con las obras de Jakobson, Halliday y Brown y Yule, y un punto de vista textual “más orientado hacia la organización de los textos y que intenta definir la regularidad composicional de estos” (CHARAUDEAU y

MAINGUENEAU, 2005, p.287). Aquí se podría ubicar la obra de Adam, por ejemplo. El programa señala tres tipos de organizaciones textuales, la narración, la explicación y la persuasión, que luego aparecerán como ejes que atraviesan toda la escolaridad, desde el nivel inicial de 4 años hasta 6º de escuela.

Como se puede apreciar, el cambio de visión sobre el lenguaje lleva del sistema de la lengua al hablante, presentado como enunciador, y de allí a sus intenciones. Esto implica un cambio radical en la educación lingüística de los niños, claramente, pero debería llevar a cuestionarse en qué medida los maestros en ejercicio y los que se están formando tienen la preparación adecuada para llevar adelante estos cambios. Hasta el momento de la puesta en funcionamiento del programa en el 2008, los maestros habían sido formados en el área del lenguaje con modelos y paradigmas acordes a los objetivos de enseñanza de los programas anteriores. Los problemas que pueden imaginarse a partir de la “convivencia forzada” entre las concepciones promovidas tradicionalmente y las propuestas por el Programa de 2008, aparecen ya en el propio programa. De hecho, cuando las organizaciones textuales son “bajadas” a propuestas didácticas específicas en las ejemplificaciones del Programa, vemos que la estructura textual y la gramática vuelven a ser centrales.

La confusión entre géneros textuales y tipos textuales, y entre los marcos teóricos desde donde definirlos, no es exclusiva del programa, ya que también en las discusiones teóricas sobre estos temas se pueden encontrar múltiples visiones, algunas muy distantes entre sí. Como señalan Charaudeau y Mainguenu (2005, p.288),

La diversidad de puntos de vista evidencia la complejidad de la cuestión de los géneros, incluyendo las denominaciones, ya que algunos hablan de “géneros de discurso”, otros de “géneros de texto”, otros de “tipos de texto” (...) Es evidente que para definir esta noción se toma en cuenta unas veces de modo preferencial el *anclaje social* del discurso; otras, su *naturaleza comunicacional*; otras, las *regularidades composicionales* de los textos producidos.

Según la mirada se dirija fundamentalmente a los textos o a sus condiciones de producción, se puede hablar de “géneros de texto (o textuales)” y “géneros de discurso (o discursivos)”. Como discusión teórica, resulta sumamente interesante y nos puede llevar, incluso, a discutir la naturaleza del lenguaje. Cuando se trata de enmarcar el trabajo con el lenguaje en los niveles de educación inicial y primaria, sin embargo, una presentación confusa de estos términos y una falta de claridad en la definición de los mismos, puede dificultar el traslado de estos conceptos a la situación de aula. Esto es lo que ocurre con el Programa de Educación Inicial y Primaria. Vamos a ver algunos ejemplos de la propuesta de contenidos en el Área de conocimiento de lengua. Los contenidos se presentan para cada grado organizados de acuerdo a tres tipos de textos: textos que narran, textos que explican y textos que persuaden, y algunos contenidos están marcados con un asterisco si corresponden a gramática y dos asteriscos si corresponden a ortografía. Ejemplifico con 6º grado en todos los casos.

El primer cuadro trae contenidos referidos a Oralidad.

Cuadro 1: Oralidad

Textos que narran	Textos que explican	Textos que persuaden
El diálogo en la obra de teatro. Los parlamentos de los personajes. *Los elementos paralingüísticos: gestos, miradas, posturas y desplazamientos. La entonación en la prosa poética.	La “definición” de conceptos en la explicación de temas de estudio. *La nomenclatura científica. *El verbo “ser”.	El debate. Los roles de los participantes. Los mensajes y las conclusiones implícitas y explícitas. *Los verbos de opinión (“afirmar”, “sostener”, “creer”, “considerar”).

Adaptación Gabbiani

Si bien la diagramación que presento es diferente a la de los cuadros del Programa, mantengo las categorías y las entradas de los cuadros originales. Es posible señalar entonces un primer cambio que consiste en la incorporación de las categorías textos que narran, textos que explican y textos que persuaden. Se abandona el énfasis en la intención comunicativa para asumir que los textos en sí mismos narran, explican y persuaden, lo que a su vez implica poner el foco en estructuras o tipos textuales que “realizarían” estas acciones. Estas categorías acompañan todos los contenidos del área correspondientes a todos los grados de inicial y primaria, y se representan en columnas de distinto color. Si bien en la columna correspondiente a los textos que narran, la inclusión del diálogo en la obra teatral no parece ser un ejemplo prototípico de narración, las otras dos categorías parecen bien orientadas hacia particularidades propias de esos textos. Esto no siempre ocurre, como se puede ver en los contenidos de sexto grado relativos a Lectura y Escritura.

Cuadro 2: Lectura

Textos que narran	Textos que explican	Textos que persuaden.
<p>Las variedades lingüísticas, sociales, regionales y etarias en cuentos, poesías y novelas. La lectura expresiva de obras de teatro.</p> <p>- Memorización de parlamentos.</p> <p>La poesía.</p> <p>- Las anáforas, polifonía e hipérbaton en la poesía.</p> <p>La descripción en la biografía.</p> <p>La narración en la biografía (las anécdotas).</p> <p>La autobiografía de un escritor (prosa o verso).</p>	<p>Los artículos de divulgación científica.</p> <p>*Las dobles negaciones.</p> <p>El léxico de rigurosidad técnica. La lectura planificada.</p> <p>-Selección y jerarquización de información en otros textos sobre un tema.</p> <p>Lectura hipermedial.</p>	<p>La lectura de textos periodísticos argumentativos: cartas de lectores, editoriales, críticas artísticas, deportivas.</p>

Tomado de Anep (2008)

En el caso de los contenidos de Lectura, a diferencia de Oralidad, la columna correspondiente a los textos que narran presenta una serie de temas difíciles de relacionar entre sí, que no son exclusivos de los textos narrativos (las variedades, por ejemplo) o que no queda claro cuál es su pertinencia para el análisis de las narraciones (la memorización de parlamentos, por ejemplo). En consecuencia, lo que se observa en clase es que los maestros se concentran en biografías y autobiografías, y sobre todo en algunas anécdotas de personajes de interés para los niños (futbolistas, por ejemplo). En Escritura, por su parte, es donde los contenidos gramaticales seleccionados resultan menos claros.

Cuadro 3: Escritura

Textos que narran	Textos que explican	Textos que persuaden
<p>El discurso referido: estilo indirecto al directo.</p> <p>*El estilo directo.</p> <p>Presente y presente histórico.</p> <p>La producción de una obra para su representación</p> <p>*Los verbos copulativos y predicativos; transitivos e impersonales.</p> <p>*Las relaciones entre oraciones. Oraciones en serie: yuxtaposición y coordinación.</p> <p>**Las combinaciones: -“sc”, “pc”, “xc”</p> <p>-verbos “haber”, “hacer” y sus compuestos, - verbos “andar”, “estar”, “tener” en pretérito indefinido.</p>	<p>Los modelos de archivos de organización personal de la información :</p> <p>-El “protocolo de observación”, “los apuntes”, “el mapa conceptual”.</p> <p>-El esquema. El uso de herramientas virtuales para publicar y compartir información (“wiki”, “blogs”).</p>	<p>La jerarquización de los argumentos en los textos de opinión:</p> <p>-obras literarias y de teatro,</p> <p>-películas,</p> <p>-textos científicos,</p> <p>-espectáculos deportivos.</p> <p>*Los nexos condicionales (“porque si”, “si...entonces”, “siempre que”).</p> <p>*Los nexos de distribución de la información (“en primer lugar”, “por otra parte”).</p>

Tomado de Anep (2008)

Como se puede apreciar, en las sugerencias de actividades no hay una explotación de las condiciones socio-históricas de producción de los textos. La elección de los textos con ausencia de las condiciones de producción y las propuestas a partir de ellos, están lejos de presentarlos como práctica social, al desvincularlos de situaciones sociales de interacción dentro de esferas sociales específicas. No se experimenta, entonces, la puesta en discurso de un texto, sino que se abstrae para concentrarse en las estructuras o la información, ajenas al proceso socio-histórico que generó el texto. Por lo tanto, poco importa si los textos usados son auténticos o no, puesto que las condiciones en que se presentan los transforman en objetos de estudio y no en actos de discurso.

¿Qué ocurre en los salones de clase a 8 años de vigencia del programa?

En 2009, el año en que el programa comenzó a ponerse en práctica, aplicamos un cuestionario a los maestros de tres escuelas, con la intención de averiguar qué concepción de género y de texto manejaban. Se trata de las respuestas de solo 20 maestros, por lo tanto sin valor representativo, pero sirve para ver qué tipo de concepciones manejaban los docentes antes de comenzar a estudiar y aplicar el nuevo programa.

Las edades de los maestros eran muy variadas, así como el año de egreso de formación docente que oscilaba entre 1978 y 2008. A estos docentes les presenté un cuestionario con tres preguntas, de las cuales analizaré fundamentalmente la primera. La pregunta fue: *¿Maneja los conceptos “género” y “texto”? ¿Cómo los definiría? (no se preocupe por dar una definición muy técnica, alcanza con su propia idea acerca de estos conceptos. Si maneja la definición de algún autor en particular, por favor especifíquelo)*. Presento a continuación el análisis de sus respuestas, con algunos ejemplos de lo que contestaron los propios maestros.

El término “género” es, como podría esperarse, el menos usado por los maestros. Cinco de los encuestados lo identificaron exclusivamente con género gramatical, dos explicitaron que no manejaban el término pero intentaron definirlo igualmente:

De género no tengo una definición muy clara, pero diría que son categorías de los textos, que permiten clasificación macro de los mismos. Género literario, lírico, narrativo, etc. (m 20, F 2003)

Con respecto al concepto de género, debo ser sincera y manifestar que no lo tengo tan claro. En mi formación se ha puesto énfasis en el otro concepto. Considero que tiene que ver con determinadas condiciones que hacen que un texto sea para narrar, para explicar, para persuadir, etc., se relaciona con la función del texto. (m 15, F 2008)

Cinco maestros, incluido el ejemplo de m 20, relacionan género con género literario. Siete maestros definieron “género” como clase o tipo de texto.

Género - se refiere a la clasificación. (m 5, F 1994)

Género: clasificación de diferentes textos según características. (m 7, F 1999)

Los tres maestros restantes definen el género según su estructura, su función y como forma de comunicación respectivamente.

Podría relacionarse con los esquemas secuenciales – narrativo – argumentativo

- explicativo –dialógico –descriptivo (m 11, F 2002)

Considero que tiene que ver con determinadas condiciones que hacen que un texto sea para narrar, para explicar, para persuadir, etc., se relaciona con la función del texto. (m 15, F 2008)

El género lo defino como una forma de comunicación, por ejemplo, géneros periodísticos (noticia, crónica, entrevista, reportaje) o de opinión (cartas al director, el editorial o artículos de opinión). Géneros televisivos o radiofónicos. (m 18, M 1997)

En cuanto al término “texto”, ocho maestros lo definen en relación al sentido o significado.

El texto es la unidad mínima con sentido. (m 6, F 1998)

Toda manifestación con sentido, oral o escrita, que se da en un contexto comunicativo. (m 8, F 1999)

Cuatro maestros lo definen en base a la presencia de coherencia y cohesión, dos de ellos también se refieren al sentido.

Texto, es una producción escrita coherente y cohesiva que transmite un mensaje. (m 13, F 2003)

Texto – es una unidad con sentido, coherencia y cohesión. (m 5, F 1994)

Tres maestros refieren explícita o implícitamente a la función.

Un texto es un mensaje oral o escrito con una determinada función. (m 16, F 2007)

textos (que narran, que persuaden, que explican) (m 1, F 1978)

Dos maestros lo definen como unidad de comunicación.

El “texto” es la mínima unidad de comunicación. (m 10, F 2001)

Considero el texto como la mínima unidad comunicativa existente. (m 19, F 2002)

Finalmente, dos lo identifican con algo escrito y uno no lo define.

Texto- sería un conjunto de palabras que están escritas. (m 9, F 2000)

una página o texto. (m 17, F 1980)

Como puede apreciarse en los datos aquí presentados, ni los programas ni los maestros tenían en el año 2009 una idea clara de qué debería entenderse por género y por texto para poder realizar una transposición didáctica acorde a cada edad. En Primaria, tanto el programa como varios docentes parecen inclinarse a una visión que enfatiza las intenciones y las estructuras, más que las condiciones sociohistóricas de producción e interpretación de los textos. Como señala Marcuschi (2006, p.23-24), la tan repetida cita de Bajtin en la que refiere a los géneros como enunciados “relativamente estables”, llevó a que muchos pusieran el

énfasis en la estabilidad, y de allí pasaran a focalizar las formas, en tanto que si se pusiera el énfasis en el término “relativamente”, tomarían un lugar central los aspectos sociohistóricos, ya que los géneros son formas culturales y cognitivas de acción social, y por lo tanto, entidades dinámicas.

La confusión entre géneros (acciones sociales) y modalidades retóricas (estructuras y funciones textuales, como por ejemplo, narración, explicación y persuasión) hace que se pierda el valor de trabajar con géneros. Se puede sostener que los géneros son formas de interacción y reproducción, aunque también son el espacio para cambios sociales. Según Meurer (2000, p.150) constituyen, simultáneamente, procesos y acciones sociales, al tiempo que comprender cuestiones relativas a quién usa qué textos, o sea, cuestiones de acceso y poder. El trabajo con géneros permitiría tratar de “forma más adecuada cuestiones relativas a los diferentes usos del lenguaje y su interface con el ejercicio de la ciudadanía, esto es, el ejercicio de comprender la realidad y actuar sobre ella, participando de relaciones sociales y políticas cada vez más amplias y diversificadas” Meurer (2000, p.52).

Citando a Bunzen (2004), Rojo (2008) sostiene que en cualquiera de los enfoques sobre el concepto de género y su didactización (la Escuela de Sidney, la de Ginebra o la nueva retórica)

el concepto de género siempre es utilizado para desestabilizar prácticas de enseñanza que son vistas como problemáticas o tradicionales, funcionando como una fuerza centrífuga (Bajtin, 1934-35/1975) que busca traer a la escuela (lugar de lo único – de la fuerza centrípeta) ya no lo homogéneo, sino el plurilingüismo, o sea, lo heterogéneo (ROJO, 2008, p.78).

A ocho años de puesta en funcionamiento de un programa escolar que se basa en el concepto de género discursivo, ¿se habrán desestabilizado las prácticas tradicionales? ¿Estará incorporado lo heterogéneo? ¿Habrán incorporado los docentes el concepto de género discursivo a sus marcos conceptuales, y, en consecuencia, a sus prácticas de clase?

Algunas observaciones en salones de clase

Durante el año 2016, a pedido del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEEd), se realizó un estudio en dieciocho escuelas de distintos departamentos sobre las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en escuelas de tiempo completo, en el que participamos la Dra. Lilián Bentancur como Coordinadora Nacional y yo misma como Investigadora Senior. A diferencia de las escuelas comunes del sistema público uruguayo, que ofrece cuatro horas diarias de clase, las escuelas de tiempo completo (también públicas) tienen un horario mayor. Se guían por el mismo programa escolar, pero cuentan con más actividades y proyectos escolares que las escuelas comunes. Las observaciones que realizo en la parte final de este trabajo se basan en el informe producido por INEEEd (2017), no tienen valor de generalización, pero sirven para ejemplificar prácticas actuales en escuelas de públicas del Uruguay.

Al observar clases y cuadernos de primero, tercero y sexto grados en el marco de este estudio, surge de inmediato que las actividades tienen poca relevancia social, entendiéndolo por esto el poder determinar en las tareas de lectura o escritura, cuáles son las condiciones de producción y recepción, quién le escribe a quién y para qué, o quién lee qué y por qué. En términos generales, en las clases observadas no se lee o escribe con propósitos definidos y claros, y tampoco se definen los interlocutores. De esta manera, los niños leen y escriben para los maestros, y son estos quienes les proponen qué leer y qué escribir. Si bien algunos maestros tienen proyectos de aula (solos, con otros maestros o con el conjunto de la escuela), lamentablemente esta situación no es generalizada en las dieciocho escuelas visitadas y, de esta manera, las clases que se planifican con el objetivo de enseñar lectura o escritura no suelen formar parte de unidades, secuencias didácticas o proyectos que puedan resultar significativos para los alumnos. Algo llamativo que surge en estas observaciones, y sobre lo que vale la pena reflexionar, es un traslado en los objetivos de la enseñanza de lengua, de las normas a los formatos textuales. Tiempo atrás, como ya fue señalado, el foco estaba puesto en los aspectos formales de la lengua (la gramática, fundamentalmente) y en la presentación de las normas de la lengua. En estos momentos se ve un

énfasis muy marcado en los formatos textuales, seguramente como respuesta al programa que propone trabajar con textos que narran, textos que explican y textos que persuaden. El problema radica en que los maestros proponen actividades con énfasis en la organización textual, y no en la reflexión sobre el uso del texto en prácticas sociales. En cuadernos y en afiches en clase se pueden observar estructuras de tipos textuales (las partes de un artículo de periódico, o de una narración, por ejemplo, o listas de conectores), y luego se ve en clase cómo los maestros invierten más tiempo en guiar a los niños en el reconocimiento de las estructuras que en el análisis de lo que el texto dice. De manera similar, la recomendación de prestar atención al título y hacer anticipaciones sobre el contenido del texto, determina que muchas veces se dedique buena parte del tiempo previsto para el trabajo con la lectura de un texto a manejar hipótesis de los niños que no llevan a mejorar la comprensión del texto, sino que los hace perder tiempo en el título sin llegar al texto, o sin dedicarle el tiempo necesario. Cuando finalmente se llega a la lectura, el objetivo principal parecería ser controlar la comprensión de lo leído, y no la lectura en sí misma, con una finalidad en cada caso. Se prioriza de esta manera la lectura literal sin llegar a la lectura crítica.

A lo largo de estas actividades relativas a un texto que se presenta para su lectura, hay muchos intercambios orales, pero no se ven instancias de reflexión sobre la oralidad. En resumen, las indicaciones del programa parecen haber llevado a los maestros a la necesidad de enseñar los aspectos formales de tipos textuales. La organización textual y aspectos como la coherencia y la cohesión han pasado a ser el foco de las clases y de las actividades en los cuadernos, relegando a un segundo plano la comprensión de los textos y dejando fuera de los objetivos principales para la enseñanza y la reflexión a los usos sociales de la lengua, tanto en la oralidad como en la escritura. Estas aparentes innovaciones (la introducción de una terminología relacionada con los textos y ya no con la oración o la palabra como unidad de análisis) esconden el mismo enfoque tradicional que se daba cuando el énfasis era la gramática oracional. En primer y tercer grado se proponen tareas orientadas sobre todo a la enseñanza del código, manteniendo objetivos y modos de trabajo

tradicionales. En sexto grado, por su parte, el reconocimiento de la variedad de tipos textuales está muy presente, aunque en general se trabaja con textos narrativos.

Con respecto a esto, Meurer (2000, p.152) sostiene que, al no dar cuenta de las situaciones específicas en que las personas usan el lenguaje, la enseñanza tradicional de la lengua que se basa en aspectos formales como la gramática, la cohesión, la coherencia textual o las modalidades retóricas, se ha mostrado altamente insuficiente.

El gran desafío parece ser reorganizar las prácticas de aula para que el lenguaje sea visto desde un marco social, presentando instancias de lectura y escritura con objetivos claros y con interlocutores reconocibles y pertinentes. El lenguaje es transversal a todas las actividades de la escuela y a todas las áreas del conocimiento (y de hecho, a todas las instancias de la vida dentro y fuera de la escuela), por lo que se pueden aprovechar actividades cotidianas y el material de estudio de las distintas áreas para trabajar lengua. No es necesario llevar un texto específico para lengua, situación que muchas veces lleva a presentarlo de manera descontextualizada, cuando el mismo día se trabaja un tema de historia, por ejemplo. El texto de historia sirve para trabajar comprensión lectora, reflexionar sobre aspectos formales de la lengua (desde el código a la organización textual) y puede dar lugar para escribir (desde notas y resúmenes a exposiciones o debates). Sin embargo, en clase se observa una separación entre el tipo de trabajo que se realiza con los textos de las distintas áreas del conocimiento y el trabajo en lengua. Para esto, generalmente se presentan textos seleccionados a tal fin, generalmente fotocopiados y sin indicación de la fuente. Difícilmente se ven libros en las aulas, si bien todas las escuelas tienen biblioteca y algunas además tienen biblioteca en el salón de clase. Otro aspecto a señalar es que en muy pocas clases de las observadas se trabaja con textos literarios. Resulta de fundamental importancia contar con textos de calidad como modelos para los niños. Los textos bajados de Internet no siempre presentan un nivel de calidad lingüística apropiado para el trabajo en clase. Los niños deberían encontrar en la escuela instancias en las que puedan leer para aprender, leer para informarse y leer para disfrutar. Se podrían incluir textos

escolares, periódicos y revistas, cuentos, novelas y poesías, ya que todos tienen un lugar en el salón de clase y un contexto y razones para ser producidos y leídos. Y a partir de esas lecturas hay mucho para conversar, discutir, intercambiar y escribir. Explicar, argumentar, debatir son prácticas discursivas que se pueden realizar tanto oralmente como por escrito. Ocurre lo mismo con la narración y la descripción. Se necesitan espacios de comunicación para que esto sea posible.

En educación primaria, y de manera temprana, se puede empezar a trabajar con lectura y escritura a través del currículo. Se pueden aprovechar los temas y los textos abordados en otras áreas del conocimiento para enseñar o reflexionar sobre la lengua, porque de esta manera ambas actividades (aprender contenidos y aprender sobre la lengua y sus usos) pasan a ser significativas. Tampoco se observa que las clases se organicen en torno a secuencias didácticas que articulen conocimientos de distinto tipo (entre los que se puede destacar el lenguaje, tanto oral como escrito) ni la relación de las actividades con proyectos escolares más amplios como organizadores de distintas secuencias.

Referencias

- ANEP *Programa de Educación Inicial y Primaria*, Montevideo: Consejo de Educación Primaria, 2008.
- BAJTIN, M. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores, 1999.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENAU, D. *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2005.
- GABBIANI, B. Géneros textuales y enseñanza de lenguas ¿una moda académica?. *Segundo Foro de Lenguas ANEP (2FLA)*, Montevideo: Programa Políticas Lingüísticas, ANEP, CODICEN, 2010.
- INEEd *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEEEd, 2017.
- En línea: <http://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação, en Karkowski, A. M., B. Gaydeccka y K. Siebeneicher Brito (orgs) *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*, Editora Lucerna, Rio de Janeiro: 23 a 36, 2006.

MEURER, J. L. O Conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do Profissional da Linguagem, en Fortkamp, Mailce B. M. y L. M. B. Tomitch (orgs) *Aspectos da Lingüística Aplicada. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*, Florianópolis, Insular. 149-166, 2000.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?, en I. Signorini (org.) (*Re*)*Discutir texto, gênero e discurso*, São Paulo, Parábola Editorial: 73-108, 2008.

VIRAMONTE, M. Enseñanza de la lengua materna en Argentina: Un desafío al futuro, en *Literatura y Lingüística*, Nº 8 y 9, p.241-253, 1995-1996.