El entrelugar de lectura y escritura: análisis dialógico de producciones textuales de estudiantes de educación secundaria

Laura Médica Ameijenda

1. Fundamentación para la elección del tema

El ser humano se caracteriza por su capacidad de simbolizar, la cual es propia de la especie y la diferencia de las otras especies de seres vivos. Es imposible que los individuos puedan comunicarse y relacionarse social y culturalmente con sus congéneres si no se produce la intercomprensión, pues ella posibilitará, entre otras cosas, la cohesión social y, por tanto, dará cuenta de su razón de ser y de las creaciones sociales. Es por ello que el tema de esta investigación es la comprensión y, específicamente, la comprensión textual ejercida por los sujetos a través de la lectura y la escritura. Bien digo sujetos ahora y no simplemente individuos o seres humanos, en el entendido de que sus necesidades de comunicación son también necesidades de expresar unas subjetividades que además de individualizarlos los une a otros sujetos como intersubjetividades. De esa conexión con los otros nace también el sujeto social. Ahora bien, cuando decimos que un sujeto *comprende*, ¿a qué nos referimos? Ese verbo conjugado en presente del indicativo puede ser interpretado de dos maneras: como si la comprensión fuera algo que sucede instantáneamente o en su aspecto durativo. En este segundo sentido, podemos afirmar que la comprensión se produce en el tiempo como un acto volitivo sostenido del sujeto y por ello, representa un trabajo.

Pero, ¿en qué consiste el trabajo de la comprensión textual? Voloshinov (2009) lo entiende de la siguiente manera:

> La tarea de la comprensión, en general, no se reduce al reconocimiento de una forma aplicada, sino a su comprensión precisamente en un contexto dado y concreto, a la comprensión de su significación en un enunciado dado, es decir, a la comprensión de su novedad pero no al reconocimiento de su identidad. (op.cit.: 109).

La novedad se produce en el tiempo, en tanto diferencia respecto a una identidad siempre fija, igual a sí misma. El contexto, como señala el autor, es de vital importancia en la comprensión global de un texto o de una palabra en un texto dado (de allí la expresión «una forma aplicada» utilizada por el autor). Por eso distingue entre identidad y novedad de la «forma aplicada». También Bajtín (1998b) hace mención al tiempo en relación con el espacio cuando define su concepto de cronotopo: «the inseparability of space and time (time as the fourth dimension of space)» (op.cit.:84).

Otro de los conceptos íntimamente asociados es el de *signo ideológico*, también planteado por Voloshinov (op.cit.: 73): «cada palabra es una pequeña arena de cruce y lucha de los acentos sociales de diversas orientaciones». Cuando el sujeto realiza la intelección de un *enunciado* en una determinada situación comunicativa que comparte con otros sujetos, es el *signo ideológico* refractante, vivo y cambiante lo que comprende y no una señal estática, siempre igual a sí misma, con un significado fijo e inmutable.

En concomitancia con lo anterior, pasemos ahora al objeto de estudio: el sujeto de la comprensión, es decir, el sujeto que lee y escribe. En tal sentido, la investigación se centrará en el análisis e interpretación de producciones textuales de estudiantes, las cuales han de ser consideradas como *enunciados* desde una perspectiva socio-discursiva y dialógica cuyas bases se asientan en la teoría sobre el lenguaje de Mijaíl Bajtín. En *El problema de los géneros discursivos,* privilegiando la función comunicativa del lenguaje, Bajtín (2002c) entiende al *enunciado* como la unidad de uso de la lengua por parte de sus usuarios, insertándose este en una determinada esfera de la actividad humana en la que se encuentran los participantes. Los enunciados concretos pertenecen al hablante o sujeto discursivo y tienen fronteras definidas.

Desde esta perspectiva, es claro que las producciones de los estudiantes pueden ser consideradas enunciados, puesto que cumplen los requisitos necesarios para serlo. Pero, ¿en qué se relacionan los enunciados con la comprensión? Si bien la respuesta a esta pregunta queda prefigurada en lo expuesto en el párrafo anterior, me ocuparé particularmente de este asunto en el desarrollo de la investigación.

Volviendo a Bajtín, el autor sostiene que cada enunciado puede ser caracterizado como un tipo particular de enunciado, al que denominará *género discursivo*. Así define a los géneros discursivos como «tipos relativamente estables de enunciados» (Bajtín, op.cit.: 248). La variedad de los géneros queda determinada por la situación discursiva, la posición social y las relaciones personales entre los interlocutores. Según el autor, los sujetos aprenden a usar la lengua a partir de enunciados pertenecientes a los diversos géneros discursivos sociohistóricamente justificados, y no a partir del sistema lingüístico. Los géneros discursivos les son dados al sujeto; este no puede inventarlos. Cuando el sujeto produce un enunciado, sus interlocutores son capaces de identificar el género discursivo que estructura su discurso; también suelen comprender, es decir, reaccionar o contestar en concordancia con ese género.

La definición de enunciado, además de ser pertinente para presentar la comprensión en el sentido en el que es considerada en esta investigación, representa uno de los pilares del marco teórico bajtiniano, que se constituye a partir del concepto de *dialogismo*:

> Los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que «saben» uno del otro y se reflejan mutuamente. Estos reflejos recíprocos son los que determinan el carácter del enunciado. Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva. […] Uno no puede determinar su propia postura sin correlacionarla con las de otros. Por eso cada enunciado está lleno de reacciones […]. (op.cit.: 281)

El dialogismo es productivo a los efectos de la investigación en dos sentidos: como visión orientadora aplicable a aspectos relacionados con la metodología a utilizar y como una de las unidades de análisis en sí misma. En lo que respecta a la metodología, el dialogismo es una herramienta ineludible cuando se ponen en relación distintas posturas teóricas que tratan el tema en estudio, así como cuando se hace dialogar a los diversos datos obtenidos, comparándolos, observando recurrencias y diferencias. Pero también, en este caso, el dialogismo representa una de las unidades de análisis, dado que me propongo estudiar cómo dialogan los enunciados de los estudiantes con otros enunciados previos propuestos para la lectura en el aula. En definitiva, la comprensión, como es entendida en esta investigación, no es pasible de ser considerada al margen de los conceptos de enunciado, dialogismo y signo ideológico. Además, el dialogismo observable puede ser una forma de evaluar la comprensión.

Señalaba más arriba que la comprensión textual se asocia a los conceptos de lectura y escritura. Hay mucha tinta vertida en el estudio de estas dos actividades. Luego de un largo y provechoso discurrir personal, que me ha llevado a buscar, investigar, leer, comprender, descartar, revalorar y meditar sobre el asunto, me he focalizado en la corriente cuya visión de la lectura y la escritura es denominada *estudios de literacidad,* entendida esta como las prácticas sociales de lectura y escritura. Las investigaciones actuales en la materia diferencian la *literacidad autónoma* de la *literacidad ideológica*:

> The standard view in many fields, from schooling to development programs, works from the assumption that literacy in itself--autonomously--will have effects on other social and cognitive practices. […] I refer to this as an "autonomous" model of literacy. […] The alternative, ideological model of literacy, offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another. This model starts from different premises than the autonomous model--it posits instead that literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles. It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being. (Street, 2003: 77-78)

Una idea de la comprensión como la desarrollada por Bajtín y Voloshinov está en consonancia con lo expresado por Street a propósito de la literacidad ideológica. En esta perspectiva localizo

mi investigación, debido a que el caso estudiado es una práctica social situada. Como se observa, la comprensión tal cual la entiendo aquí está asociada a un conglomerado de otras categorías de primer orden con las que mantiene una relación dialógica directa. Desde la perspectiva que adopto, no sería posible interpretar a la comprensión (como signo ideológico que es) haciendo caso omiso a esos otros conceptos.

De lo expuesto se desprenden los fundamentos para la elección del tema. Es central para el entendimiento del ser humano como sujeto psicosocial. Por ende, no es casual que haya existido largamente en los estudios académicos como tal, lo cual le otorga sin duda validez teórica. La comprensión ha transitado un largo camino que la ha llevado a poder ser conceptualizada y delimitada desde perspectivas diversas, algunas de las cuales ya he mencionado. Me propongo volver sobre el tema visualizándolo desde una perspectiva dialógica, yendo de lo general teórico a lo particular del caso, para luego poder realizar una tentativa de enriquecimiento teórico.

2. Formulación del problema

Mi interés, específicamente, está puesto en investigar los procesos de comprensión textual en el ámbito de la educación media, que han sido tan cuestionados por las autoridades de la educación, los docentes y la opinión pública. El problema ha estado en el ojo de la tormenta en los últimos años a partir de los resultados de las pruebas PISA 2009 y 2012.[1] No obstante, para los docentes de lengua que trabajan día a día con la lectura los datos aportados por esta prueba no son una novedad. El asunto en cuestión está dentro de sus preocupaciones cotidianas, en las conversaciones tanto institucionales como extraoficiales con sus colegas. Incluso se trata de una preocupación que trasciende el ámbito disciplinar de los docentes de lengua, puesto que se ve generalizado a todas las asignaturas liceales. Por medio de varias entrevistas realizadas a docentes pretendo dar cuenta de esta realidad.

Por otro lado, no es casual que en el año 2011 fuese creado un programa en ANEP que intenta investigar y dar soluciones a esta problemática. Se trata del ProLee, un programa que tiene dentro de sus objetivos investigar la realidad del desempeño que tienen los estudiantes en referencia a la lectura y a la escritura, ofrecer material teórico a docentes y futuros docentes y constituir una biblioteca virtual de fácil acceso tanto para estudiantes como para docentes.[2]

---

1 Los resultados encontrados para el año 2009 a partir de la aplicación de las Pruebas del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) para la lectura se hallan en http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/pisa/pisa2012/Informestematicos/Lectura%20de%20Pisa%202009.pdf.

Para el año 2012 pueden leerse en: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/pisa/pisa2012/primer_informe/presentacin%20pisa%202012%20informe%20dic2014.pdf.

2 Se puede acceder a la página web del ProLee en la siguiente dirección: http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/documento-base.html.

Más allá de mi postura teórica, metodológica y epistemológica (coincidente o no) frente a los intentos de PISA o ProLee por interpretar una realidad, encontrar explicaciones e intentar formular posibles soluciones, las considero a ambas la comprobación de una preocupación generalizada. De ella participamos los propios docentes, quienes tenemos un papel fundamental tanto en el aporte de nuestros puntos de vista como en la búsqueda de posibles soluciones. En este sentido, hay posturas teóricas que proponen para el docente un doble rol de docencia e investigación.

El principal objetivo de esta investigación consiste en estudiar los procesos de comprensión textual en estudiantes que transitan el tercer año de ciclo básico de educación media, por considerar este nivel un año de clivaje dado que los estudiantes están terminando un ciclo de estudio, ya sea para comenzar otro (en el caso de que decidan continuar sus estudios formales), para insertarse en el mundo laboral u otras posibilidades. Intento dar cuenta de las características de la comprensión, llevando adelante un estudio de caso en el que examino un mecanismo que consta de dos componentes primarios, a saber: un texto fuente ofrecido para su lectura en la clase de Idioma Español, y la subsecuente producción textual realizada por los estudiantes a partir de una consigna de trabajo propuesta en clase. Dicha consigna plantea a los estudiantes la escritura de un texto perteneciente a un género discursivo en particular, cuyo tema está en relación directa con el texto provisto para la lectura. Queda así configurado un espacio de articulación entre la lectura y la escritura al que denomino «el entrelugar de lectura y escritura», cuyas características me propongo analizar e interpretar La idea es comenzar reconociendo las huellas de la lectura en la escritura de los alumnos para poder llegar a dar cuenta de la comprensión. Para ello trabajo en el análisis de propuestas de actividades de lectura y escritura contextualizadas y significativas para el estudiante.

Otro de los asuntos que considero de particular interés es comparar el desempeño de los estudiantes en lo relativo a la comprensión a partir de su contexto vital, dentro del que se encuentran sus interacciones con la propia institución educativa a la que asisten. En este sentido, la investigación es llevada adelante en dos instituciones educativas con particularidades propias. En ambos liceos me desempeñé como docente de Idioma Español en el año 2013. Mi propuesta metodológica consiste en integrar de una forma no conflictiva mi doble rol de docente e investigadora, sobre lo cual reflexionaré fundamentando oportunamente mi postura.

3. Objetivos

Como señalaba más arriba, el objetivo general de la investigación consiste en estudiar los procesos de comprensión evidenciados en las producciones textuales de estudiantes que

concurren a dos instituciones de educación media en la clase de Idioma Español (lengua materna) desde una perspectiva dialógica.

A partir de allí, me planteo los siguientes objetivos específicos:

1. Reconocer e interpretar los signos dialógicos claves que indican el funcionamiento del dialogismo en los textos de los estudiantes.
2. Observar evidencias de la interrelación de lecturas previas con las producciones escritas de los estudiantes y ver si estas pueden dar cuenta del grado de comprensión que los sujetos presentan respecto de esas lecturas.
3. Comparar el comportamiento de los estudiantes de las dos instituciones educativas en referencia a los objetivos anteriores.
4. Reflexionar sobre la potencialidad que tienen las prácticas pedagógicas en torno a proyectos de literacidad ideológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

4. ANTECEDENTES

Debido a que el enfoque planificado para esta investigación tiene varias aristas, he organizado los antecedentes en tres bloques diferentes. En el primero de ellos menciono las investigaciones de índole cualitativa en el ámbito de la educación; en el segundo traigo los antecedentes de investigaciones (tanto teóricas como estudios de casos situados) sobre la lectura, la escritura y la literacidad; por último, hago un primer acercamiento a la pertinencia de la aplicación del marco teórico del círculo de Bajtín para el tipo de estudio que propongo y presento los antecedentes que plantean la investigación desde este punto de vista (también aquí doy cuenta de estudios teóricos e investigaciones que lo aplican a contextos particulares).

4.1. La investigación en el ámbito educativo y su conexión con las prácticas metodológicas cualitativas

A fines del siglo XIX se empieza a prestar atención a la situación social de las clases bajas en Europa y a los inmigrantes en Estados Unidos (Bogdan y Bilken, 1991: 19- 25). Los primeros relatos nacen desde el periodismo y llevará algún tiempo la asociación de los estudios de carácter social con la ciencia. Se producían artículos interdisciplinarios (de parte de asistentes sociales, líderes cívicos, investigadores y periodistas) que incluían tanto análisis cuantitativos como cualitativos precarios (a medio camino entre la narración y el estudio científico), cuyo objetivo consistía en exponer ante la opinión pública las situaciones de injusticia social. En estas condiciones comienza a prefigurarse lo que recién en los años ´30 será denominado «observación

participante». La Sociología aún debía desarrollar nuevos hábitos para convertirse en «científica». Dentro de este agrupamiento entraban las investigaciones de índole educativa.

Desde la disciplina antropológica, es con Franz Boas a fines del siglo XIX cuando se comienza a experimentar la interacción entre investigadores e investigados en sus ámbitos naturales. Boas defendió la idea de aplicar la inducción en los estudios culturales (Bogdan y Bilken, 1991: 25). Otras de las características sus propias investigaciones y las de sus seguidores es el hecho de producirse en cortos períodos de tiempo. Bronislaw Malinowski puede considerarse el primer antropólogo cultural que pasaría largos períodos observando el funcionamiento de los grupos de nativos; también se debe a él la profesionalización de los criterios para manejar el modo de obtención de los datos y del trabajo de campo, en las primeras décadas del siglo XX. Pero el gran aporte del investigador, para nuestros intereses, se debe a que al considerar el punto de vista de los investigados, sienta las bases de la antropología interpretativa. El último gran hito de los orígenes de la Antropología que aporta un antecedente valioso para esta investigación se produce con Margaret Mead, quien realiza las primeras aplicaciones concretas de la Antropología al ámbito educativo. Los intereses de la autora estaban centrados en el rol docente y en la escuela como institución.

Entre los años ´20 y ´30 floreció la «Escuela de Chicago» formada por docentes e investigadores del departamento de Sociología de la Universidad de Chicago. Sus estudios estaban basados en datos recogidos de primera mano utilizando la metodología cualitativa; ellos incorporaron nuevas técnicas de investigación que divergían de las investigaciones de corte empírico. Aquí también tomó relevancia la comprensión del punto de vista del otro y se enfatizaba en la naturaleza social e interactiva de la realidad. Les interesaba investigar comunidades tales como gremios de trabajadores, grupos comunitarios, la familia y la delincuencia, entre otros. Si bien hay una continuidad entre la «Escuela de Chicago» y los orígenes de la Sociología de la Educación (la mayoría de sus responsables provenían de allí), no se siguió el mismo camino. Las publicaciones muestran un interés por la investigación de índole experimental y de las técnicas cuantitativas. Había una preocupación por autodefinirse como ciencia y la ciencia, por ese entonces, tenía que ser necesariamente experimental. Solo surgieron algunas excepciones, destacándose especialmente el caso de Willard Waller, cuya obra clásica, *Sociology of Teaching* (1932), citada por Bogdan y Biklen (op.cit.:30), tenía como objetivo apoyar la toma de conciencia por parte de los profesores de la realidad social de la actividad docente. Esta obra se basó en la realización de entrevistas en profundidad, historias de vida, observación participante y estudios de caso, como forma de describir la vida social en el área de la educación.

Se ha señalado que en Estados Unidos fue a mediados de los ´50 cuando la investigación en educación fue reconocida como tal, pero habría que esperar hasta fines de la década de los ´60

para que las metodologías cualitativas se desarrollaran en ese ámbito (Bogdan y Biklen, 1991:19). Con anterioridad, la investigación cualitativa y, en especial, la aplicada en el ámbito de la educación fue bastante esporádica. No obstante, surgieron algunos conceptos importantes como el de «perspectiva», que sería de vital importancia (y que persiste hasta la actualidad), desarrollándose, también, la técnica de la entrevista como una estrategia central de investigación. Ya a fines de los ´60 surgen investigadores específicamente educacionales con prácticas cualitativas (antes de la fecha estos estudios estaban circunscriptos a la Sociología y la Antropología). Bogdan y Biklen (op.cit.:38-39) explican esta irrupción a partir de varias causas: 1) la necesidad de conocimiento en la materia de tal forma de explicar las rebeliones sociales; 2) el aumento del financiamiento estatal para esta clase de estudios; 3) el clima político de la época (el espíritu democrático); 4) el nacimiento de una audiencia interesada en la materia. A partir de allí, la observación participante y los estudios educacionales de carácter etnográfico comenzaron a ser cada vez más profusos. Por otro lado, los debates metodológicos entre los defensores de las técnicas cuantitativas y cualitativas prosiguieron de forma más o menos exacerbada, aunque hubo momentos de diálogo en los que se intentaba mancomunar ambas prácticas: Bronfenbrenner (1976), Campbell (1978), entre otros, son citados por Bogdan y Biklen (op.cit.:40) como defensores de esta actitud.

Por esa época también comenzó a utilizarse la grabación mecánica de los acontecimientos estudiados en el entendido de que de esa manera se obtendrían datos más fidedignos. Algunos de los investigadores que comenzaron a utilizarla fueron Erickson y el sociolingüista Shuy.

La publicación de artículos de investigación y de revistas especializadas en la temática educacional que utilizaba la metodología cualitativa fueron en aumento en las siguientes décadas: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *American Educational Research Journal*, *Phi Delta Kappan* (Bogdan y Biklen, op.cit.: 43).

En el diseño de esta investigación tomo como referentes metodológicos los trabajos de algunos autores fundamentales del ámbito de la investigación cualitativa. No todos ellos tienen su especificidad en el campo de la educación, sino que presentan aportes teóricos a la cuestión de la investigación cualitativa (Snape y Spencer, 2003; White, Woodfield y Ritchie, 2003; Denzin y Lincoln, 2006; Mendizabal, 2006; Vasilachis, 2006). Otros sí la plantean ya posicionada en ese espacio (Bogdan y Biklen, 1991; Street, 2003; Kleiman, 2007).

Street (2003) elabora su estudio crítico sobre las investigaciones en torno a la *literacidad*[3] en el ámbito educativo y hace notar sobre el resurgimiento de las investigaciones positivistas en torno

3 La invención de los términos *literacy* y *letramento* (traducidos aquí al español como *literacidad*) surge coincidentemente en el ámbito anglosajón y en Brasil, respectivamente, en la década de los ´80 en momentos en que las prácticas de lectura y escritura asumen un papel preponderante en la discusión académica. Por mayor detalle ver Soares (2004:5-7).

a este tema. Indica, asimismo, las críticas que se vienen realizando por parte de los investigadores cualitativos en este campo.[4] Kleiman (2007), al discutir las prácticas de *literacidad* en la educación primaria y media, también rescata el doble rol de investigador y docente, sugiriendo la necesidad de que este cumpla con una función de observador-participante (Kleiman, 2007: 19).

4.2. Los estudios sobre lectura y escritura

Tanto los abordajes teóricos como las investigaciones de campo sobre la enseñanza de la lectura de las últimas décadas muestran un movimiento desde una dimensión psicofisiológica hacia otra dialógica, pasando por la toma en consideración de la dimensión contextual (Orlando, 2012). Alexander y Fox (2006) proponen una periodización de los últimos cincuenta años para la enseñanza de la lectura: 1) período de aprendizaje condicionado; 2) período de aprendizaje natural; 3) período de procesamiento informacional; 4) período de aprendizaje sociocultural; y 5) período de aprendizaje comprometido.

A partir de la década de los ochenta son varios los autores que han puesto la mirada en las prácticas de lectura y escritura desde la perspectiva de la *literacidad*. (Gee, 1998; Street, 2003; Soares, 2004; Olson, 2009). El campo de estudio del *literacidad* está centrado en las prácticas de escritura, sus usos, funciones y efectos sobre el individuo y la sociedad.

Street (2003) se avoca al estudio de los *New Literacy Studies* (NLS). Allí menciona los antecedentes académicos a la vez que asume una actitud crítica en referencia a ellos. Define lo que son eventos y prácticas de *literacidad* y explica su postura de que existen múltiples *literacidades*. Luego se detiene en las aplicaciones prácticas de la *literacidad* en el ámbito educativo.

Por su parte, Olson (2009) llama la atención sobre los esfuerzos actuales de las naciones y de la UNESCO en expander las prácticas de lectura y escritura en la sociedad. En su artículo, también, menciona los antecedentes de la postura que hace depender los modos especializados de pensamiento respecto de la escritura alfabética, entre ellos a: Goody y Watt (1968), Mc Luhan (1962), Ong (1982) y Havelock (1995).

Desde la perspectiva posmoderna, en concordancia con los NLS, se ha sostenido que el sentido del texto depende del lector, según sean sus propósitos y el contexto social en el que se inserta. Olson (2009: 5) señala que el renovado interés en el lector ha ido transformándose en uno de los objetos de estudio de los estudios históricos, literarios y culturales. En este sentido se puede mencionar como antecedentes desde los estudios literarios a Kristeva (1981), Barthes y

4 Ver Street (2003: 86-87).

Compagnon (1987), desde los estudios históricos a Martin (1990), Cavallo y Chartier (1998), La Capra (1998), Botrel (2002), y desde la cultura a Zumthor (1989), entre otros.

En la actualidad se están realizando investigaciones sobre las instancias de enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura conectándolos con el *literacidad escolar* (considerada un tipo particular de *literacidad* dentro de las múltiples *literacidades* que suelen reconocerse, como ser la familiar, la profesional, etc.) desde un abordaje socio-cultural del lenguaje (Gee, 2000 y 2006; Rojo, 2006; Kleiman, 2007; Oliveira, 2009; Terra, 2013). Soares (2004) analiza la distinción entre *alfabetización* y *literacidad*, investigando los orígenes del término en el ámbito anglosajón, francés y lusoamericano; así llega a la conclusión de que tal distinción es problemática solo en Brasil. Carlino (2004) está avocada a la investigación sobre todo en el ámbito académico universitario.

Finalmente, en Orlando (2012) encuentro el punto de articulación entre el marco teórico que oficiará de guía para esta investigación y la temática de la literacidad; en este sentido, la autora pone en relación la perspectiva bajtiniana sobre la comprensión con la literacidad y anuncia que en la última obra de Bajtín se configura una especie de programa de trabajo, puesto que aborda integralmente las perspectivas sobre el tema, que en general habían sido consideradas aisladamente (op.cit.: 265-266).

4.3. La presencia de la tradición bajtiniana en la investigación académica

Para comenzar, ¿a qué se debe la presencia del marco teórico bajtiniano en una investigación sobre lectura y escritura en el contexto escolar? Bajtín (2002c) señala que los enunciados pueden ser tanto orales como escritos y cuando presenta el concepto de *género discursivo* precisa que toda su exposición es válida tanto para el discurso oral como para el discurso escrito y leído. En lo que respecta al *dialogismo* sostiene que el concepto puede ser aplicado tanto a las réplicas de un diálogo como a la réplica comprensiva respecto de una obra que ha sido leída. Por otra parte, hace depender al género discursivo de la esfera de la comunicación en la que se instale, por ende, queda incluido el ámbito educativo.

Otro de los integrantes del círculo de Bajtín, Voloshinov, construye la categoría de *signo ideológico* (probablemente junta al propio Bajtín), que resulta ser muy productiva para los fines de esta investigación (Voloshinov, 2009). El signo ideológico se conecta con la idea de dialogismo. Brait y de Melo (2010) analizando los conceptos de *enunciado* y *enunciación* del Círculo de Bajtín, señalan que en la obra de Voloshinov se comienza a construir una perspectiva discursiva que concluirá caracterizando al enunciado como interactivo, social, histórico y cultural.

Son varios los autores que han elaborado sus bases teóricas a partir de los planteos del círculo de Bajtín. Entre ellos, Gee (2000), al estudiar la lectura desde un enfoque discursivo y sociocultural, hace un paneo de las diferentes áreas que convergen en esta clase de investigaciones. Allí encuentra que las fuentes para la psicología sociohistórica se hallan en Vygotsky y Bajtín. Por otra parte, construye la categoría de *significado situado* que, si bien no coincide con el signo ideológico de Voloshinov, presenta características comunes a este. Además, toma de Bajtín el concepto de género discursivo, adaptándolo a su teoría de la cognición situada (Gee, 2000 y 2006). Otro de los autores que retoma al género discursivo es Bazerman, al presentar una conceptualización que concuerda en muchos aspectos con la de Bajtín, y aplica la noción de actos de habla de Austin para el caso de los géneros. Así crea el concepto de *sistema de géneros*. En lo relativo al dialogismo, Linell (2009) observa los malentendidos que han surgido en referencia a este concepto y Cohelo Marchesan (2010) investiga la relación entre este concepto y el de diálogo.

Entre los autores que han utilizado el marco teórico bajtiniano en sus investigaciones se encuentra Rojo (2006), quien trabaja sobre un corpus obtenido a partir de una investigación en el espacio de la educación primaria. Allí analiza la hibridación que efectúa una docente entre las prácticas de *alfabetización* y *literacidad*. Para ello utiliza conceptos bajtinianos como los de dialogismo, géneros discursivos y géneros intercalados (Rojo, 2006: 591-592). También Kleiman (2007) discute la aplicación del concepto de géneros discursivos bajtiniano al ámbito pedagógico. Orlando (2012) analiza las prácticas de lectura y escritura en el ámbito académico universitario en clases de segunda lengua. Aborda la investigación desde la perspectiva bajtiniana, partiendo de las ideas rectoras de dialogismo y heteroglosia, así como de la noción de *comprensión* del autor.

5. El camino recorrido

El camino comienza antes de la intención expresa de llevar adelante una investigación, y por ende, mucho antes de la producción de este discurso escrito. Como docente de lengua materna en educación media, mi curiosidad sobre los procesos de comprensión textual en los estudiantes ha sido una constante. También lo ha sido la necesidad de encontrar las formas que pudieran dar cuenta de esa comprensión tanto para mí como para los estudiantes. En esa búsqueda di con el concepto de dialogismo de Mijaíl Bajtín, una realidad de la comunicación entre los seres humanos, diría yo, que si bien es de larga data (surge en las primeras décadas del siglo XX), no había sido considerada mayormente en los estudios lingüísticos hasta bastante recientemente. Y si el dialogismo es algo que se encuentra naturalmente cuando los sujetos pensamos, hablamos y escribimos, está en la comprensión. La comprensión como la entiende Bajtín, como respuesta a

la lectura, es dialógica. Esta idea basal acompaña a la investigación y es su punto de partida. Pasemos a ella.

El relato de la investigación pretende tener un orden que va de lo más general a lo más particular, a saber, de la teoría al estudio de caso, integrado este por la presentación de los datos de campo obtenidos, su descripción, análisis e interpretación. Estas dos últimas actividades son llevadas adelante a la luz de un marco teórico cuya principal característica es considerar al discurso como una instancia sociohistórica situada con características particulares. Dentro de esta perspectiva me alineo con la teoría del Círculo de Bajtín. Las categorías de análisis (cronotopo, enunciado, signo ideológico, género discursivo y dialogismo) surgen de allí. A ellas sumo otras que resultan ser amigables con ellas y productivas a los efectos de esta investigación, como ser las de significado situado de Gee y sistema de géneros de Bazerman. Luego me adentro en el estudio de la lectura y la escritura desde la perspectiva teórica (lingüística) e histórica. Encuentro que ambas pueden ser entendidas como prácticas situadas, y de allí me focalizo en los estudios de literacidad, especialmente aquellos que se instalan en el ámbito académico; dentro de ellos he descubierto que los hay de dos tipos: los de literacidad autónoma y los de literacidad ideológica. Y, finalmente, integrando dialógicamente los conceptos, puedo formular una primera aproximación a lo que entiendo por *entrelugar de lectura y escritura*, expresión que da título a esta investigación: entre la escritura de un texto y su actualización a través de la lectura, entre la lectura de un texto y su actualización a través de la escritura de un nuevo texto, se generan espacios difusos, *entrelugares* refractarios generadores de signos ideológicos que pueden ser encontrados en alguno de esos eslabones llamados *enunciados* por Bajtín.

A partir de allí comienzo con el estudio del caso, a saber, el análisis e interpretación de las producciones textuales de estudiantes de educación secundaria, teniendo en mente las categorías desarrolladas (pasaje de lo general a lo particular). El camino por el que transito parte de la localización de dos cronotopos (el de los estudiantes y el áulico) en donde desarrollamos un conjunto de eventos de literacidad asociados, por tratarse de una investigación de corte cualitativa en la que la interpretación no es posible si no se toma en cuenta el contexto. Los alumnos participantes de los eventos de literacidad produjeron varias series de enunciados, de donde pude extraer los signos ideológicos que consecuentemente analizo e interpreto. De estas acciones surge una serie de elementos para la reflexión. A partir de allí puedo presentar una idea enriquecida de lo que entiendo por *entrelugar de lectura y escritura*: 1) se trata de un espacio en varias dimensiones (cronotópico, físico, fisiológico, psicológico, cognitivo y social); 2) su existencia queda asociada a los movimientos de los sujetos lectores y escritores que se instalan en las mismas dimensiones antes mencionadas; 3) el mecanismo que regula los movimientos es de índole dialógico, como el contenido léxico del término lo señala (el *lugar* multidimensional

que se encuentra *entre* la actualización de la lectura y el acto de la escritura); 4) de ese entrelugar, en donde se ponen a dialogar la lectura y sus posibles respuestas escriturales, nace la comprensión. Por ser *comprensión* un signo ideológico, su significancia se nutre de los hallazgos encontrados en el cronotopo de la investigación, en este espacio y tiempo dialogizados del evento discursivo que busca la comprensión de la *comprensión*.

BIBLIOGRAFÍA

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2011). La evaluación de la competencia en lectura PISA 2009. Marco conceptual, actividades de prueba y resultados. Montevideo: ANEP.

Alexander, P.; Fox, E. (2006). «A historical perspective on reading research and practice» en Ruddell, R. B.; Unrau, N. J. (eds.) Theoretical models and processes of reading. 2a ed. Newark: International Reading Association. pp. 33-68.

Amorim, M. (2006) «Cronotopo e exotopia» en Brait, B. (org.) Bakhtin: outros conceitos - chave. São Paulo: Editora Contexto, 2006. pp. 95-114.

Arán, P.; Barei, S. (2009). Género, texto, discurso. Encrucijadas y caminos. Córdoba: Comunicarte.

Arnoux, E. Narvaja de; Del Valle, J. (2010). «Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo» en Spanish in Context. N° 7, vol. I.

Bagno, M. (2012). Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola.

Bajtín, M. M. (1998a). «From the prehistory of novelistic discourse» in The Dialogic Imagination. Translated form russian by C. Emerson and M. Holquist.Austin: University of Texas Press. pp. 41- 83.

Bajtín, M. M. (1998b). «Forms of time and of the chronotope in the novel» in Bajtín, M. M. The dialogic imagination. Translated form russian by C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1998. pp. 84-258.

Bajtín, M. M. (1998c). «Discourse in the novel» in The Dialogic Imagination. Translated from russian by C. Emerson y M. Hoquist. Austin: University of Texas Press. pp. 259 – 422.

Bajtín, M. M. (2002a). «Autor y personaje en la actividad estética» en Bajtín, Mijail M. Estética de la creación verbal. Traducido del ruso por T. Bubnova. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2002. pp. 13-190.

Bajtín, M. M. (2002b). «Del libro ´Problemas de la obra de Dostoievski´» en Estética de la creación verbal. Traducido del ruso por T. Bubnova. Argentina: Siglo veintiuno editores. Págs. 191-199. Año de producción: 1929.

Bajtín, M. M. (2002c). «El problema de los géneros discursivos» en Estética de la creación verbal. Traducido del ruso por T. Bubnova. Argentina: Siglo veintiuno editores. Págs. 248-293. Año de producción: 1952-3.

Bajtín, M. M. (2002d). «Respuesta a la revista Novy Mir». en Bajtín, Mijail M. Estética de la creación verbal. Traducido del ruso por T. Bubnova. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2002. pp. 346-353.

Bajtín, M. M. (2002e). «De los apuntes de 1970-1971» en Bajtín, Mijail M. Estética de la creación verbal. Traducido del ruso por T. Bubnova. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2002. pp. 354-380.

Bajtín, M. M. (2002f). «Hacia una metodología de las ciencias humanas» en Bajtín, Mijail M. Estética de la creación verbal. Traducido del ruso por T. Bubnova. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2002. pp. 381- 396.

Barthes, R.; Compagnon, A. (1987). «Leitura» en Romano, R. (dir.) - Enciclopédia Einaudi: oral-escrito argumentação. Enciclopédia Einaudi v. 11. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.

Bazerman, Ch. (2004). «Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people» in What writing does and how it does it. An introduction to analyzing texts and textual practices. Bazerman, Ch. and Prior, P., eds.. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bernstein, B. (1988). La estructura del discurso pedagógico. Clases códigos y control. Traducido del inglés por R Feito Alonso. Madrid: Akal.

Bogdan R. C. y Biklen, S. K. (1991). Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoría e aos métodos. Traducido por M. J. Alvarez, S.Bahia dos Santos e T. M. Baptista. Porto: Porto Editora.

Botrel, J. F. (2002). «Historia del libro / historia de la cultura escrita» en Castro, X. y Juana, Jesús de (dir). XI Xornadas de historia de Galicia. Historia da cultura en Galicia. Ourense: Deputación Provincial de Ourense.

Briat, B.; De Melo, R. (2010). «Enunciado / enunciado concreto / enunciação» en Brait, B. (org.) Bakhtin: conceitos - chave. São Paulo: Editora Contexto. Págs. 61-78.

Byung-Chul Han. (2013). La sociedad de la transparencia. Traducido del japonés por R. Gabás. Barcelona: Herder.

Cameron, D.; Frazer, E.; Harvey, P.; Rampton, B.; y Richardson, K. (1997). «Ethics, Advocacy and Empowerment in Researching Language» en N. Coupland y A. Jaworski (eds.) (1997) Sociolinguistics. A reader and a coursebook. Nueva York, Palgrave. 145-162.

Carlino, P. (2004). «El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria». Educere, vol. 8, N° 26, julio-agosto, 2004. pp. 321-327. Universidad de los Andes: Mérida, Venezuela.
Cavallo, G.; Chartier, R. (1998). Historia de la lectura en el mundo occidental. Traducido del francés por M. Barberán, M. P. Palomero, F. Borrajo y C. García Ohlrich. Madrid: Taurus.
Coelho Marchezan, R. (2010). «Diálogo» in Brait, Beth (org.) Bakhtin: outros conceitos - chave. São Paulo: Editora Contexto. Págs. 115- 131.
Chevallard, Y. (2009). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Traducido del francés por C. Gilman. Buenos Aires: Aique.
Denzin, N. K.; Lincoln, I. S. (2006). «A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa» in O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Traducido del inglés por S. R. Netz. 2ª ed. São Paulo: Artmed, Bookman, 2006. pp. 15-42.
Derrida, J. (1971). De la gramatología. Traducido por O. del Barco y C. Ceretti. Buenos Aires: Siglo XXI.
Derrida, J. (1989). «Freud y la escena de la escritura» en Derrida, J. La escritura y la diferencia. Barcelona: Anthropos.
Ducrot, O.; Todorov, T. (1995). Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. Traducido del francés por E. Pezzoni. Madrid: Siglo veintiuno editores.
Faraco, C. A. (2010). «Autor e autoria» in Brait, Beth. (org.) Bakhtin: conceitos - chave. São Paulo: Editora Contexto, 2010. pp. 37-60.
Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
Gee, J. P. (1998). «What is literacy?» in Zamel, Vivian, and Spack Ruth (eds.). Negotiating academic literacies. Teaching and learning across languages and cultures. New York: Laurence Erlbaum. pp. 51-59. https://books.google.com.uy/books.
Gee, J. P. (2000). «Discourse and Sociocultural Studies in Reading» in Kamil, M. L. et. al. (eds.). Handbook of Reading Research, vol. III. New Jersey, London: Laurence Erlbaum. pp. 195-207.
Gee, J. P. (2006). «Reading as situated language. A sociocognitive perspective» in Rudell, R. B.; Unrau, N. J. (eds.) Theoretical models and processes of reading. 2a ed. Newark: International Reading Association. pp. 116 – 132.
Guba, E.; Lincoln, Y. (1994). «Competing Paradigms in Qualitative Research» in Denzin, N. e Lincoln, Y. (eds.) Handbook of Qualitative Research. London: Sage, 1994. pp. 105-117.
Havelock, E. (2013). «La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna» en Olson, D. y Torrance, N., comps. Cultura escrita y oralidad. Traducido del inglés por G. Vitale. Barcelona: Gedisa.
Kleiman, A. (2007). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Santa Cruz do Sul: Signo. v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_e_implicacoes_Kleiman.pdf. Consultado: 01/02/2015.
Kristeva, J. (1981a). Semiótica 1. Madrid: Fundamentos.
Kristeva, J. (1981b). El texto de la novela. Traducido por J. Llovet. Barcelona: Lumen.
La Capra, D. (1998). «Historia intelectual. Repensar la historia intelectual y leer textos» en Palti, E. J. Giro lingüístico e historia intelectual. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
Lacan, J. (2006). Mi enseñanza. Traducido del francés por N. González. Buenos Aires: Paidós.
Lacan, J. (2008). El Seminario. Libro 16. De un Otro al otro. Buenos Aires: Paidós.
Linell, P. (2009). «Some misinterpretations of dialogism» in Linell, P. Rethinking language, mind and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making. USA: Information Age. Págs. 425-430.
Martin, H.J. (1990). Para una historia de la lectura. Historias 24. México, abr-sept, 1990.
Mendizabal, N. (2006). «Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa» en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa, 2006. pp. 65-105.
Olson, D. R. (1998). El mundo sobre el papel. Traducido del inglés por P. Wilson. Barcelona: Gedisa.
Olson, D. R. (2009). «Language, Literacy and Mind: The Literacy Hypothesis». Psykhe, 2009, Vol. 18, N° 1, 3-9.
Ong, W. (1982). Oralidad y escritura. Traducido del inglés por A. Scherp. México: Fondo de Cultura Económica.
Orlando, V. (2012). «!Estamos en japones!»: dimensao ativo-dialogica da compreensao e generos discursivos em cursos de leitura em linguas estrangeiras proximas. Pelotas: Universidade Catolica de Pelotas. http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Doutorado/2012.Consultado: 19/11/2013.
Rojo, R. (2006). «Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino». Perspectiva. Florianópolis, vol. 24, n. 2, p. 569-596, jul./dez. 2006. http://www.perspectiva.ufsc.br. Consultado: 23/01/2015.
Rojo, R. (2008). O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropiação dos gêneros de discurso na escola. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez.
Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1992). «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». Infancia y aprendizaje, N° 58. pp. 45-64.
Snape, D. y Spencer, L. (2003). «The foundations of qualitative research» in Ritchie, J. and Lewis J. (eds.). Qualitative research practice. A Guide for Social Science Students and Researchers. London: Sage, 2003. pp. 2-23.

Soares, M. (2004). «Letramento e alfabetização: as muitas facetas». Revista Brasileira de Educação, Jan /Fev /Mar /Abr 2004, N° 25.

Street, B. (2003). «What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice». Current Issues in Comparative Education, 2003, Teachers College, Columbia University, Vol. 5, N° 2, 77-91.

Vasilachis De Gialdino, I. (2006). «La investigación cualitativa» en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa, 2006. pp. 23-64.

Volóshinov, V. N. (2009). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Traducido del ruso por T. Bubnova. Buenos Aires: Ediciones Godot, Colección Exhumaciones. Págs. 104-170. Año de producción: 1929.

White, C., Woodfield, K. y Ritchie, J. (2003). «Reporting and presenting qualitative data» en Ritchie, J. and Lewis J. (eds.). *Qualitative research practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage, 2003. pp. 287-321.