

Género discursivo, calidad textual e intervención didáctica

*Viviana Cárdenas **

*Gladis Bori **

*Miguel Costilla **

*Estela Picón **

Resumen

Este artículo presenta los resultados del Trabajo de Investigación N° 512, cuyo objetivo central fue estudiar la relación entre intervención didáctica y calidad narrativa en adolescentes. En las distintas versiones escritas por los estudiantes de trece años, provenientes de dos clases de colegio, se analizaron tanto las estrategias de construcción del mundo narrativo como los aspectos relacionados con la calidad textual, a saber, explicitud, modalización y evaluación de la acción. Nuestros resultados nos permiten establecer que la intervención docente generó con éxito un espacio de lectura, escritura y revisión de cuentos, y que ese mismo hecho permitió que los estudiantes se plantearan y resolvieran más problemas de los que explícitamente podía abordar el docente. Entre ellos, interesa destacar aquellos que tienen que ver con la construcción del panorama de la conciencia y con la posibilidad de generar mundos posibles sobre los cuales formular perspectivas propias.

Palabras clave

narración — calidad — intervención didáctica — adolescentes

Discourse genre, textual quality and didactic intervention

Abstract

This article presents the results of Research Project N. 512, whose central objective was to study the relation between didactic intervention and narrative quality in adolescents. In the different versions written by students of thirteen years, from two courses, we analysed the strategies of construction of the narrative world as well as the aspects related to the textual quality, that is to say, the capacity of being explicit, modalization, and action evaluation. Our results allow us to establish that the teacher's intervention successfully created a space of reading, writing and story revision, and also that it made students pose and solve more problems than the ones that the teacher could explicitly tackle. Among those problems, it is interesting to emphasize the ones that have to do with the students' construction of the conscience representation and the possibility of generating possible worlds about which to formulate their own perspectives.

Key-words

Narration — Quality — Didactic intervention — Adolescents

*- Trabajo de Investigación N° 512. Estrategias narrativas

1. Planteo del problema

¿Cuáles son las posibilidades que tienen los adolescentes para producir textos narrativos de calidad?, ¿cuáles son los conocimientos que les son necesarios para afrontar, con éxito, la escritura de textos narrativos en ámbitos escolares?, ¿de qué manera, y en qué aspectos de la escritura, incide la enseñanza? Sabemos que no son preguntas de fácil respuesta, pues sólo se cuenta con pocas investigaciones dedicadas a “las pericias específicas que se requieren para la producción de textos de calidad y a determinar el efecto de diferentes aproximaciones pedagógicas en el desarrollo de estas pericias” (Tolchinsky, 1993). Por otra parte, las investigaciones con las que se cuenta estudian esta problemática fundamentalmente con niños y no con adolescentes. Sin embargo, desde el punto de vista de la alfabetización avanzada, resulta hoy fundamental extender la indagación hacia otras edades.

Un trabajo de investigación anterior (Cárdenas, Gutiérrez y Picón, 1995) nos permitió establecer que los adolescentes generan textos cohesivos cuando narran, esto es, sostienen la conservación de referencia, la correlación de tiempos verbales y el uso de organizadores, propios de este tipo de discurso. Por ello esta indagación explora índices que pueden dar cuenta de la calidad de sus narraciones, esta vez escritas en contexto escolar, y la manera en que incide la enseñanza en este proceso. Así, este estudio pone en el centro de la discusión el modo de relación de los adolescentes con las convenciones de la cultura letrada, mediadas por la cultura escolar. En efecto, se trata de estudiar las estrategias que utilizan para elaborar la narración más solicitada en contextos escolares: el cuento. Esta clase de texto, que se supone perteneciente a la tradición literaria, en los ámbitos escolares tiene convenciones propias que los estudiantes de trece años ya conocen y a las que intentan adecuarse.

2. Reflexiones teóricas y decisiones metodológicas

2.1. Discurso y texto narrativo

La narración como discurso implica una determinada forma de organización de lenguaje, que “se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso” (Bruner, 1994: 25). Constituye uno de los modos más importantes que tiene nuestra cultura para significar la experiencia y situarla en un tiempo y en un espacio. Esto ha sido siempre reconocido por la educación y, por consiguiente, su lugar en el currículum nunca ha sido cuestionado. Hablamos aquí no sólo de la narración de experiencia cotidiana, sino también de sus formas más artísticas, las literarias, trabajadas en la escuela desde el Nivel Inicial.

Sabemos, asimismo, que la narración es una de las primeras formas discursivas que pueden construir en forma monologal los niños de temprana edad y una de las formas más disponibles en la sociedad. Pero, al ser un discurso especialmente sensible a los cambios contextuales, posee muchas variantes. En efecto, no todas las culturas ni grupos consideran narrables las mismas cosas, ni tampoco hay convenciones comunes con respecto al modo en que se lo hace (Cook Gumperz, 1988). De hecho, nuestra anterior investigación corroboró que no siempre es fácil para todos los estudiantes acceder a la clase de narración frecuente en los contextos escolares, por los distintos grados de distancia que existen entre las estrategias discursivas narrativas desarrolladas en contextos familiares y las solicitadas en la escuela. Es así como producir una historia de vida es sin duda diferente de producir un cuento, en tanto esta última situación supone un grado de reflexión y control mayor sobre el lenguaje, y la adopción de una posición dentro de la cultura letrada en general y en el campo literario en particular. Esta es otra de las razones por las que la presente investigación se centra en aquellos aspectos que hacen a la relación de los cuentos producidos por los

adolescentes con las convenciones literarias y escolares y al efecto que esta relación tiene en el logro de los aspectos directamente vinculados con la calidad textual.

2.1.1. Convenciones y construcción de un mundo narrativo

Para cualquier escritor, el primer problema ante una situación de escritura es preguntarse: ¿qué escribo?, ¿para qué?, ¿en calidad de qué escribo? Evidentemente relacionada con los valores con que se definen los parámetros enunciativos, la decisión en relación con qué escribir y cómo hacerlo es una de las más importantes durante este proceso. Sabemos que “narrar en prosa no es ante todo escribir: es concebir un mundo” (Eco, 1988: 272). Por consiguiente, entendemos que el problema que enfrentan los narradores tiene que ver con la construcción de un mundo, con los acontecimientos de ese mundo y el valor de los mismos. Como se ha estudiado (Van Dijk, 1987), un mundo posible en el que se desarrolle una secuencia narrativa supone dar cuenta, además, de acciones realizadas por agentes, de un cambio central, el propósito que lo determina y de relaciones causales en las que se inserta. Pero la narración sólo será pertinente si las acciones son difíciles, si el agente no dispone de una opción obvia para cambiar el estado de cosas.

Por otra parte, construir un mundo narrativo permite poner en suspenso el criterio de verdad del mundo real, para activar otro principio, el de verosimilitud: “no es oficio del poeta el contar las cosas como sucedieron, sino como debieran o pudieran haber sucedido, probable o necesariamente” (Aristóteles, 1970: 63). Por ello la construcción de un mundo posible significa la posibilidad de, como en el juego, dar sentido a la inmensidad de las cosas que han sucedido, suceden y sucederán en el mundo real y, simultáneamente, poner en duda y suspender el sentido del mundo cotidiano.

En la elección del acontecimiento objeto de la narración ingresan capacidades metacognitivas, pues los sujetos están desafiados a mantener el suspenso a lo largo del relato y crear la sorpresa en el auditorio. La característica pragmática fundamental de la narración es que debe lograr ser interesante (Van Dijk, 1978: 154). Entre dichas capacidades metacognitivas se cuenta también la de producir distintos tipos de tramas comunes a las narraciones de una cultura.

Asimismo, la selección del/los acontecimiento/s narrable/s está relacionada con la búsqueda de producción de un efecto sobre el interlocutor (distraer, emocionar, divertir, sorprender, etc.), por ello no depende sólo del sujeto sino también de la situación de comunicación tal como él se la representa, esto es, una situación de enunciación definida, en un momento, lugar e interlocutor determinado (Fayol, 1985). Por ello tiene particular importancia que las historias contadas que nos interesan en este trabajo sean generadas en contextos áulicos. Por tanto, no sólo tienen relación con la institución literaria, sino con las instituciones escolares. Las convenciones institucionales se hallan también dentro de las relaciones complejas de enseñanza-aprendizaje-evaluación de lo aprendido.

Es así como los dos problemas mencionados, a saber, la posición del narrador y el mundo posible construido están en estrecha relación. El narrador buscará la forma de adecuarse a las convenciones que, en el contexto escolar, son las propias de la tradición letrada en general y de las literarias en particular. En efecto, la categoría de cuento (por oposición a otros modos de contar historias) tiene que ver en la cultura occidental con una institución, la literaria, y con una serie de relaciones más o menos reconocidas entre los textos producidos, a las que llamamos géneros. Estos constituyen una de las convenciones más importantes de aquella institución en tanto las historias ya contadas inciden permanentemente en las historias por contar. De ahí, entonces, que los géneros fueran uno de los parámetros que nos permitió estudiar los modos en que los distintos grupos de adolescentes

se relacionan con estas convenciones. De este modo, se podía observar qué es lo que consideran narrable en contextos escolares.

2.1.2. Aspectos que hacen a la calidad de los textos: modalización, evaluación de la acción y explicitación.

La otra pregunta que nos formulamos en esta investigación refiere a los aspectos que en estas narraciones nos permiten hablar de calidad textual. ¿Qué es lo que transforma un acto de habla narrativo en una narración con valor literario? Ya otras investigaciones trabajaron acerca del hecho de que un escrito parece “pobre” si los niños se limitan a explicitar sólo los puntos claves del relato en cuestión (Tolchinsky, 1993). Por eso en un segundo momento de esta investigación observamos la relación entre la construcción del mundo narrativo y el modo en que los adolescentes manejan problemas tales como la explicitación y la subjetividad durante la escritura y la revisión.

No se nos escapa el hecho de que la “calidad” de una narración se define en el juego entre texto y contexto. En efecto, sabemos que no sólo las características de un texto en sí determinan si “es o no” literario, sino también las estructuras específicas de los respectivos contextos de comunicación (Van Dijk, 1987: 176). La valoración de la subjuntivización de una narración —acordada por Bruner (1995) y aceptada como válida por nosotros— está sin duda relacionada con el pasaje de una literatura “clásica” a la literatura moderna, en la que el relato desplaza el centro de interés: ya no interesa contar sólo las acciones de los personajes, sino explicitar su situación y sus preguntas permanentes acerca de lo que saben o no saben, acerca de lo que pueden o no, acerca de lo que quieren o si es que en verdad quieren (Latella, 1985:38). En fin, mucho más que la acción definitiva, lo que hoy valoramos es la presencia del sujeto en el texto, que la historia deje abierto el juego flexible de posibilidades, la no trivialidad del relato. Ciertamente, se puede disentir con este criterio valorativo, pero es indiscutible que “la narración trata del tejido de acción e intencionalidad” (Bruner, 1998).

Como aspectos que hacen a la calidad de un texto narrativo, contamos la modalización, la evaluación de la acción y las formas que adopta la explicitación, esto es, los usos léxicos y gramaticales que contribuyen a definir los escenarios, los actores y sus acciones.

A. Subjuntivización de la acción

Una narración de calidad no sólo da cuenta del hacer de los personajes, sino que fundamentalmente señala el desnivel entre el querer hacer, el deber hacer y el saber o poder hacer. Sin duda alguna, un cuento en el que sólo se da cuenta de acciones, no es igual a otro en el que estas acciones están explícitamente modalizadas, esto es, un relato en el que los personajes saben, pero no pueden lograr lo que se proponen, o pueden pero no deben o en el que se cuestionan qué es lo que quieren o aún más, si quieren. Las opciones modales de la acción subjuntivizan la narración. Tomamos la noción de subjuntivización de Bruner, quien sostiene que para que una historia sea buena hay que hacerla incierta, abierta a lecturas alternativas. En efecto, “estar en el modo subjuntivo es estar intercambiando posibilidades humanas y no certidumbres establecidas” (1994: 38).

Hemos considerado los verbos como un indicador fundamental de subjuntivización de la acción, pues son los que portan o no modalización. La modalidad sobredetermina los predicados dando cuenta del querer y/o deber y/o poder y/o saber hacer de los sujetos. No es lo mismo decir “un hombre y su esposa viajaron a un país lejano” a decir “un hombre y su esposa debían viajar a un país lejano”, o “un hombre y su esposa querían viajar a un país lejano”. Estas dos últimas opciones expresivas no actualizan la acción como la primera, sino

que, a partir de una captación parcial del proceso, abren un amplio abanico de posibilidades sobre un fondo de conflicto latente que la modalidad explícita. Así considerada, la modalidad se constituye en una operación enunciativa que “abre un imaginario, en la medida en que la cohabitación de fuerzas multiplica los escenarios posibles” (Fontanille, 1993: 12).

Por otra parte, la explicitación de la modalización permite acceder a la conciencia de los sujetos narrativos, pues posibilita entender cómo interpretan los sucesos del mundo, qué significan las cosas para ellos. Tanto el panorama de la conciencia como el de la acción son imprescindibles en las grandes obras de ficción narrativa.

B. Evaluación de la acción y sanción narrativa

En toda estructura narrativa existe una división entre funciones referenciales y evaluativas (Bamberg, 1987). Es más, podría señalarse una dominante narrativa o discursiva en las distintas secuencias de esta clase de texto. Según Fayol (1985), resumen y coda tienen una dominante discursiva, la orientación y el resultado oscilan entre las dos dimensiones, mientras que la complicación y resolución de la acción presentan una dominante narrativa.

En la clase de narraciones que analizamos, tanto los segmentos iniciales como los finales de los relatos son lugares privilegiados para reconstruir esta relación del narrador con aquello que dice. Al final del recorrido del sujeto narrativo —frecuentemente al final del texto por el principio funcional según el cual lo que se dice en el lenguaje sigue el orden de cómo sucedieron las cosas—, se puede apreciar de qué modo se sanciona la performance narrativa de los sujetos, dependiente del sistema axiológico instaurado en el texto. Esta sanción puede adoptar la forma de una retribución (positiva o negativa, recompensa o castigo) o de un juicio sobre el hacer.

Resulta de particular interés vincular entonces la sanción narrativa con el tipo de evaluación que realiza el narrador de los hechos sucedidos en el relato. En efecto, en estas dos instancias caben otras formas de subjuntivización del relato (Bruner, 1994): la presuposición, esto es, la creación de significados implícitos en lugar de significados explícitos; la subjetificación, es decir, la descripción de la realidad realizada a través de una perspectiva particular, como la de un protagonista, y la adopción de perspectivas múltiples que permiten acceder a distintas formas parciales de captar el mundo. Son esas perspectivas sobre la acción, explícitas o inferidas, las que otorgan a las historias un estatuto moral y epistémico, en tanto indican cómo interpretan las acciones sus protagonistas. Cabe recordar en este sentido que la literatura moderna ha desplazado el narrador omnisciente por un narrador cada vez menos capaz de discernir entre “la realidad” y la interpretación de la misma por parte de sus protagonistas.

C. Explicitud alcanzada por los textos

Se puede examinar la textualidad como un proceso de resolución de problemas. Uno de los problemas más importantes a resolver por el escritor es lograr que su lector acceda de la mejor manera al mensaje de su texto. Ello implica poder controlar la marcha del texto mediante el recurso al conocimiento del contexto y del receptor. Mientras menos previsibles resulten estos últimos, mayor será el cuidado puesto en la formación del texto.

Por estas razones, era importante plantear desde esta instancia de calidad textual el modo en que los adolescentes resuelven el problema de la informatividad. En la comunicación habitual los hablantes pueden seleccionar opciones expresivas con un alto grado de previsibilidad y sus textos alcanzan así un primer nivel de informatividad (Beaugrande, 1997). Pero sabemos que la literatura en general, y por lo tanto también los cuentos, están de

alguna manera obligados a la imprevisibilidad y a un trabajo intenso con el lenguaje. La opacidad producida en la superficie textual plantea, entonces, desafíos de procesamiento al receptor. De ahí que el productor del texto literario esté obligado a alcanzar, por lo menos en algunas instancias de su texto, un segundo o aún un tercer nivel de informatividad, en tanto se obliga a escoger opciones que están muchas veces fuera del conjunto más probable de posibilidades disponibles.

Estas opciones, analizadas por Beaugrande en el nivel del contenido de un texto, son abordadas por esta investigación también en relación con el modo en que el contenido ideado se relaciona con su concreción en expresiones lingüísticas. De hecho, en la producción textual, se exteriorizan los conceptos activados y relacionados estrechamente y se los convierte en las expresiones que se podrían utilizar para transmitirlos. Por estas razones resulta importante prestar atención a los grados y tipos de explicitud que adquieren los textos en su superficie. Están vinculados con los aspectos señalados en esta sección: la representación que los sujetos tienen de sus lectores, sus conocimientos culturales y lingüísticos y de las convenciones propias del tipo de texto solicitado. Puesto que uno de los principios funcionales del lenguaje es que la información predecible o ya activada dejará de expresarse, los niveles de explicitación tendrán que ver con la mayor o menor relevancia que los escritores le acuerden a la información que aparecerá en la superficie textual. La explicitud alcanzada por los textos producidos estará en directa relación con la informatividad, esto es, con su modo de lograr estabilidad entre información conocida y por lo tanto previsible, e información nueva e imprevisible.

2.2. En relación con el proceso de producción del texto

Para la presente investigación resulta imprescindible considerar los textos como el resultado de un conjunto de operaciones mediante las cuales se manipulan unidades y estructuras discursivas y lingüísticas. Entonces, si los textos son “documentos de decisiones, selecciones y combinaciones, la mayor parte de los textos son significativos en virtud de todas las alternativas posibles que podrían haberse elegido en lugar de las que se prefirieron” (Beaugrande, 1997). Estas decisiones se toman en el transcurso de distintas fases de procesamiento, la primera de las cuales es normalmente la planificación. Después de fijar una meta comunicativa, que requiere de la producción de un tipo de texto determinado, se suceden las fases de ideación y de desarrollo. Así, sin necesidad de la expresión lingüística, se pueden ampliar, especificar, elaborar e interconectar las ideas obtenidas. Pero para que podamos hablar de la existencia efectiva de un texto, se requiere una fase de expresión que permita transmitir el conocimiento ya organizado a través de las expresiones lingüísticas seleccionadas. La búsqueda y concreción de estas expresiones exige cruzar distintos niveles de profundidad: sustancia de sonido/letra, presentación superficial lineal, estructura de dependencia gramatical, relación conceptual texto/mundo, idea principal y plan (Beaugrande, 1995: 73).

Sin embargo, las fases no son sucesivas, sino que interactúan entre sí en simultaneidad, modificando los centros de control. De esa manera, producir un texto es un proceso intenso y muy costoso e introducir modificaciones en el mismo implica cierto grado de conciencia sobre el escrito y su relación con el productor y su lector potencial. Evidentemente, no se trata sólo de poder y saber hacer, sino también de pensar sobre qué y cómo hacer. Por estas razones resulta importante incluir en esta investigación el análisis de las modificaciones introducidas por los estudiantes, a fin de dar cuenta, aunque sea de manera indirecta, del grado de conciencia que los estudiantes tienen de los aspectos considerados en esta investigación: construcción de mundo narrativo, explicitud, subjetificación y evaluación de la acción.

3. Decisiones metodológicas

En este apartado se precisarán las decisiones metodológicas y se definirán con más detalle la operacionalización de las variables de análisis.

3.1. Objetivos

- especificar qué estrategias adoptan los adolescentes cuando construyen el mundo narrativo, en función de su relación con las convenciones literarias y escolares
- precisar el modo en que los adolescentes manejan los aspectos que hacen a la calidad de los cuentos: modalización y subjetificación de la acción, sanción y evaluación de la acción y tipo de explicitaciones
- definir si estos aspectos son objeto de revisión por parte de los estudiantes
- señalar qué clase de incidencia tienen los contextos escolares en el logro de estos aspectos cualitativos del texto narrativo.

3.2. Sujetos

Se seleccionaron dos cursos de primer año de colegio secundario, que correspondían al octavo año del tercer ciclo de EGB, según la denominación de la Ley Federal de Educación. Los estudiantes tenían la edad correspondiente al periodo escolar en cuestión, esto es, trece años.

Uno de los cursos pertenecía a un colegio céntrico privado y otro a una escuela pública situada en la periferia de dicho sector.

3.3. Corpus

El corpus completo abarca ciento setenta textos producidos por los estudiantes en el inicio de una propuesta didáctica y los textos escritos al finalizar dicha secuencia, incluyendo las reescrituras. Para analizar los aspectos relacionados con la calidad de los textos realizamos una segunda selección. De esta manera fueron analizados cuarenta y cinco textos de catorce estudiantes, siete de cada curso, que revisaron y reescribieron sus cuentos produciendo modificaciones.

3.4. Instrumento

Se utilizó como instrumento en esta investigación la narración de elaboración propia y no la renarración, por cuanto esta última equipara el género, el contenido y en gran medida el lenguaje que se utiliza en la restitución de las ideas. Por el contrario, la narración de elaboración propia permite analizar qué decisiones adoptan los estudiantes en relación con la construcción del mundo narrativo y estudiar su incidencia en el logro de los aspectos cualitativos de los cuentos.

3.5. Procedimiento

3.5.1. En relación con los contextos escolares

Los cursos fueron seleccionados en función de las propuestas didácticas de los docentes, quienes garantizaban la apertura de un espacio de lectura y escritura de cuentos. Sus proyectos de trabajo contenían parámetros comunes que tenían como propósito orientar los procesos de comprensión, planificación, producción y revisión de los cuentos en los

estudiantes. Éstos, durante un cuatrimestre, generaron narraciones en el marco de un proyecto de escritura de cuentos para niños durante dos horas semanales en las horas correspondientes a la materia Lengua. Las características de los destinatarios, niños de los últimos años de una escuela primaria de la ciudad, fueron discutidas entre docentes y estudiantes.

El equipo de investigación discutió aspectos de la secuencia didáctica sólo cuando los docentes lo solicitaban explícitamente, de modo que ellos elaboraron y asumieron las propuestas de trabajo. En las aulas se trabajó con observación no participante en las que se tomó registro etnográfico de las clases y se documentaron las propuestas de trabajo. No se incluye en este informe los detalles de esta faceta de la investigación, por razones de espacio, pero se han incluido los aspectos fundamentales en las conclusiones.

En la planificación didáctica inicial se acordó sólo una serie general de contenidos y de problemas a ser trabajados en los dos cursos y otros surgieron de las situaciones particulares de cada uno de ellos. Uno de los aspectos no acordados en el marco de la investigación tiene que ver con la inserción de esta secuencia didáctica específica en una selección de textos ya realizada por cada profesor. Una parte de ellos operaba dentro de la propuesta bajo el supuesto general de “leer para escribir”, por lo tanto esa selección representaba en cierto modo lo que el docente proponía como “narrable” en cada curso. Otro grupo era parte de la planificación anual. En la escuela pública la selección de textos, sobre todo la externa a la secuencia, se constituye en una serie de mundos posibles reconocidos como estables: el mundo del cuento maravilloso, de la leyenda o del relato popular. No es eso lo que ocurre en el colegio privado, en el que el docente seleccionó novelas y textos de autores contemporáneos (Ende, Shua, de Santis) que no se sitúan de una manera simple en un género, más bien plantean cruces genéricos o incluso a-narraciones.

3.5.2. En relación con la situación de escritura

Los estudiantes produjeron los primeros textos, que fueron considerados como un diagnóstico, luego de una etapa inicial de negociación del proyecto didáctico, en la que se estipularon los tipos de texto, la apertura del docente en relación con el género de los cuentos y las características de los destinatarios de los mismos. Los estudiantes que quisieron tuvieron la oportunidad de realizar modificaciones en sus textos.

Las versiones finales se produjeron a lo largo del último mes de clase en el que los estudiantes concluyeron con el diseño gráfico de los cuentos, que serían finalmente leídos a los niños. Como primer paso el docente propuso, a través de una ficha, una planificación de los aspectos centrales del texto: espacio, tiempo, personajes, problema y forma de resolución. Todos los estudiantes generaron cuentos distintos de los producidos en los diagnósticos, salvo en el colegio privado en el que algunos renarraron los mismos cuentos. Los docentes abrieron instancias de revisión para que los estudiantes pudieran revisar su escrito solos, de a pares, o con el docente. Esta etapa se cumplió dentro del aula y en las casas de los alumnos.

Éstos, durante la producción de los cuentos, explicitaban de diferentes maneras la doble posición que ocupaban en esta situación de escritura en contexto escolar, como escritores y como estudiantes que serían evaluados por su producción. Sus comentarios en relación con las razones que los habían llevado a seleccionar distintas historias y a narrarlas de determinadas maneras, el cuidado que pusieron en el diseño de las imágenes que acompañarían los relatos, permitían inferir que situaban como interlocutor a un niño de la edad acordada durante la negociación. El entusiasmo por leer además sus cuentos y los de sus compañeros manifestaba que también se representaban a sus pares como lectores potenciales. También escribían en calidad de estudiantes en situación de evaluación (recordemos que el final del segundo cuatrimestre coincide con la evaluación anual). Esta última posición

era adoptada por los estudiantes del colegio privado, quienes estaban particularmente pendientes de la evaluación que el docente realizaría de los escritos. Por esta razón no se puede obviar el doble propósito de los cuentos: entretener y aprobar una materia. En este sentido, creemos que una propuesta comunicativa en didáctica de la lengua no puede obviar, en los niveles avanzados del sistema educativo, el contrato didáctico en el que los adolescentes escriben.

3.6. Variables de análisis

Puesto que estamos ante cuentos elaborados por estudiantes sin restricciones de género propuestas de antemano por los docentes, enfrentamos el desafío de trabajar sobre un corpus heterogéneo.

A continuación plantearé las categorías utilizadas para realizar el análisis del corpus.

3.6.1. En relación con la construcción de mundos narrativos

Estudiamos el modo que tienen los estudiantes de construir el mundo narrativo en función de la relación de los cuentos con cinco posibilidades:

- ***textos que reproducen otro texto***: En este caso el texto es producido a partir de un procedimiento de renarración. Ahora bien, la narración base de la que el nuevo texto da cuenta puede estar escrita o no. Las exigencias que estas dos situaciones plantean son diferentes. La renarración exige un proceso de restitución de ideas y una transposición de recursos verbales. Este segundo procedimiento es posible cuando la narración base está escrita, y el niño ha accedido alguna vez a su formulación. Pero cuando los textos base son audiovisuales (películas, cortos animados, etc.), la situación de formulación y reformulación lingüística es distinta pues en ese caso la opción elegida facilita la ideación pero no el acceso y la apropiación de las características discursivo-lingüísticas del género en cuestión.
- ***textos que desplazan otro texto***: Esta opción supone tomar una narración como base y desplazarla de modo de construir con el texto base una relación básicamente negativa: esto es, afirmar la copia en la medida en que se la rechaza. Podemos pensar que, en este caso, el narrador realiza simultáneamente dos movimientos polares: fragmentar la unidad del texto conservando sin embargo su reconocimiento social, su identidad: “este cuento opera sobre tal texto”. De ahí que no haya dependencia con el texto base aunque se opere sobre la identidad del texto y, de hecho, el éxito de la lectura dependerá del reconocimiento de la identidad del texto-base desplazado.
- ***textos de género***: Esta opción supone enmarcar el texto propio en un mundo ya “amueblado”, que tiene previstos los encadenamientos acción-actor-mundo. Usamos aquí la palabra “género” en tanto puede organizar la estructura de los sucesos y el relato. De este modo el género se entiende como un conjunto de recurrencias, enunciativas, estructurales y tópicas, que actúan como relaciones textuales, socialmente reconocidas. Así, si bien un género no define un personaje, define su rol, si bien no define una secuencia precisa de acciones, define encadenamientos probables, las clases de objetos de valor, los tipos de relación entre sujetos y objetos. Este seguimiento máximo de recorridos narrativos ya conocidos permite construir la narración propia. Así, los adolescentes contaron textos que podemos

reconocer como relatos de aventuras, leyendas, cuentos maravillosos, fábulas, etc. Consideramos también en esta categoría los géneros de los relatos audiovisuales impuestos por la televisión y el cine, a los que los estudiantes recurrieron con frecuencia, en particular los que asistían al colegio privado.

- *textos que desplazan un género*: Un texto puede también tomar como base un género y sin embargo desplazarlo, al alterar su composición, incorporar tópicos y/o posiciones enunciativas ajenas al género base (Steimberg, 1993). Así, como ejemplo del primer caso, podríamos citar relatos heroicos en los que no hay prueba que constituya al joven en héroe, héroes que no se comportan como héroes o donde ni siquiera el paso de la prueba asegura al héroe alcanzar el objeto deseado. Por otra parte, un texto puede sostener la estructura general del género, pero incorporar tópicos ajenos al género base. Como un ejemplo de este caso, podríamos citar el caso de un cuento, “Shazam y los negritos del Congo” en el que encontramos, por ejemplo, todos los elementos del cuento maravilloso, con magos que conceden deseos, lámparas mágicas y jóvenes que acceden casualmente a ellas. Pero los deseos no se conceden sólo al joven protagonista sino a todo un pueblo, los habitantes no piden tesoros para conquistar la mano de una princesa, ni riquezas, sino dejar de ser negros para ser blancos, y quien se reserva el último deseo es el protagonista cuyo único deseo es que todos los que quisieron ser lo que no eran, volvieran a ser lo que eran, y que no recuerden lo sucedido. También se producen desplazamientos en la perspectiva enunciativa; por ejemplo, encontramos en una aparente fábula perspectivas múltiples de evaluación de la acción, con un narrador activo durante toda la narración, capaz de “mirar de rodillas” a un personaje que le es superior, pero que, al final, mira al mismo personaje “desde arriba”, esto es, desde una posición de superioridad moral.
- *textos que se construyen a través de los géneros*: se trata por lo general de textos que adoptan, en su construcción, estructuras y tópicos de distintos géneros y, por consiguiente, realizan una ruptura máxima de la previsibilidad narrativa.

Con estas categorías se operó sobre todos los cuentos producidos por los estudiantes a lo largo de la secuencia.

3.6.2. En relación con los aspectos que hacen a la calidad de los textos

a. Subjetificación de la acción

El análisis en relación con el grado de subjetificación alcanzado por los cuentos se centró sólo en los verbos. Se trabajó, en primer lugar, con los verbos ubicados en los segmentos narrativos y en el discurso indirecto. Se entendió que éste constituye una manera de narrativizar el diálogo al transformar el discurso del locutor en “acciones atribuidas a un agente de las que el narrador da cuenta” (Lozano, 1986: 154). Aquellos situados en el discurso directo fueron estudiados por separado, pero siguiendo las mismas categorías propuestas para los anteriores.

Los verbos fueron clasificados en cinco categorías consideradas como excluyentes, teniendo en cuenta sus valores semánticos, discursivos y la relación predicativa que establecían. De esa manera, se operó con la siguiente distinción:

- *verbos de estado*: Son los verbos propios de los segmentos descriptivos (Bilger, 1995). Establecen una relación atributiva, en la medida en que orientan el predicado hacia el sujeto (Pottier, 1975). Esta distinción general es independiente de la

sustancia semántica de los morfemas lexicales. El inventario es relativamente finito y va desde la atribución fuerte a la atribución débil: *haber, ser, estar, hacer de o hacer como impersonal, tener, parecer*.

- *verbos de acción*: Son los verbos propios de los segmentos narrativos. Desde el punto de vista gramatical, son verbos que tienen agentes como sujetos.
- *verbos modalizados*: Clasificamos aquí los verbos cuyas transformaciones simples y complejas (Todorov) tuvieran valor modal, esto es, sólo los verbos que estuvieran explícitamente modalizados por el deber, el querer, el poder y el saber. Restringimos estas modalidades pues son las que sobredeterminan la acción narrativa. Las dos primeras son modalidades virtualizantes en la medida en que instauran al sujeto narrativo como tal y las dos últimas actualizantes en tanto permiten operar la unión entre el sujeto y su objeto de deseo (Lozano, 1986). Sin embargo, incluimos también aquí, según las dinámicas de los recorridos narrativos específicos de cada uno de los cuentos, verbos que portan en su contenido semántico estas modalidades como *permitir, obligar, preferir, etc.*
- *verbos subjetivos*: Incluimos en esta categoría los verbos que poseían modalidad apreciativa, como *alegrarse, lamentarse, etc.*
- *verbos de decir*: Son los verba dicendi que introducen el diálogo referido, sea directo o indirecto.

b. Sanción y la evaluación de la acción

Delimitamos las instancias de cierre del recorrido narrativo para dar cuenta de las formas centrales en que se evalúa la acción en el texto. Distinguimos dos situaciones:

- *la sanción narrativa es un acontecimiento* incluido dentro del relato que cierra y señala la conformidad o no de la performance del sujeto con el sistema axiológico implícito o explícito que se desarrolló dentro del relato. Puede expresarse con una fórmula narrativa “se casaron y vivieron felices por mucho tiempo” o no. En este último caso observamos las situaciones en que la sanción se expresa por medio de una acción simultánea a los acontecimientos sucedidos (recompensa, castigo por medio de la venganza o de la justicia) o diferida en el tiempo y/o en el espacio. En este caso, se expresa muchas veces por medio de la descripción de un estado “De esta manera el bosque recuperó su encanto como antes y la familia vivió allí para siempre formando un pueblo de personas llenas de amor y valentía como nunca nadie tuvo gobernada por Merlín”. Todos los casos referidos en este ítem tienen una característica común, esto es, estamos ante una sanción pragmática
- *la sanción es un juicio realizado por el narrador*: En este caso el narrador sanciona a través de un juicio el recorrido narrativo del sujeto ocupando el lugar del hacer saber. De esta manera se explicita la axiología sobre los contenidos del cuento (Greimas, 1985). Estos valores pueden particularizarse en un personaje determinado o hacerse generales, forma propia de las moralejas.

Finalmente, evaluamos estas opciones en función de su previsibilidad o imprevisibilidad narrativa. Esta valoración se ajustó a las opciones retóricas, estructurales, enunciativas y temáticas de cada una de las narraciones. Se consideró como imprevisible cuando plantea una ruptura de las axiologías sostenidas por el relato en particular y por el

género en el que se inscribe. También puede tratarse de una ruptura estructural, por ejemplo, el caso de una fábula sin moraleja o una moraleja gratuita en un cuento de misterio.

c. Explicitud alcanzada por los textos

Estudiamos la explicitación realizada en torno a los elementos estructurales del texto narrativo: espacio, tiempo, personaje y acción, pero no cuando aparecía en el discurso referido.

Mientras la explicitación sobre los tres primeros elementos estructurantes (espacio, tiempo, personaje) es descriptiva -consiste en enunciados de estado o en sintagmas nominales como contexto gramatical-, la última está integrada a la narración propiamente dicha y funciona en el contexto más general del enunciado. Incluimos dentro de las explicitaciones referidas a espacio aquellas realizadas en torno a los objetos que amueblaban la acción y la arraigaban en el espacio narrativo y, dentro de personaje, aquella referida a los agentes del relato.

En el caso de la explicitación realizada en torno a elementos nucleares que dan cuenta de personajes, espacio y tiempo, consideramos la concretada sobre todo por los adjetivos, en especial aquellos de mayor contenido semántico, en tanto su función específica es “ampliar o precisar con una nota la significación del sustantivo” (Marcos Marín, 1980). Estudiamos así las tres posibles formas lingüísticas de integración (Pottier, 1975: 76): el adjetivo por sí mismo, la construcción subordinada con función adjetiva, o un enunciado predicativo, con valor adjetivo. Así, no contábamos explicitación cuando simplemente se refería al personaje, espacio o tiempo con un sustantivo (por ej. “Hace muchos años en África, unos coleccionistas encontraron una lámpara”, sino cuando el mismo estaba complementado o determinado por una construcción apositiva, adjetiva o con valor adjetivo “Hace muchos años *en África, a la orilla del río Nilo, unos coleccionistas de antigüedades valiosas* encontraron una *lámpara muy vieja, que tenía una escritura arábiga con símbolos tallados con mucha prolijidad*” (Romina, primera versión).

En el caso de la explicitación sobre acción, que opera en el marco más general del enunciado, seleccionamos los elementos regidos, pues “en ellos se incluyen los detalles u observaciones fundamentales para comprender las razones y dinamizar el relato” (Tolchinsky, 1993: 91). En ellos se da cuenta de la finalidad, el modo, la circunstancia, la condición, etc. Por ejemplo, “Los padres y los amigos estuvieron juntando plata *para que Alejandro pudiera cumplir su aventura en el horizonte*” (Fernando, primera versión).

d. Modificaciones introducidas por los textos

En este apartado estudiamos las clases de modificaciones que realizan los estudiantes sobre sus escritos, para observar si la modalización, evaluación y explicitación de la acción, aspectos relacionados en la calidad textual son objeto de revisión. Hablamos de modificación “cuando hay una preservación del texto originalmente producido, la modificación es una variación producida en una totalidad que debe mantenerse como tal” (Tolchinsky, 1994b).

4. Resultados

En esta sección, organizada en dos partes, informaremos acerca de los resultados de la investigación. La primera de ellas desarrollará las regularidades establecidas en relación con los aspectos vinculados con la calidad textual en la construcción de narraciones, esto es, la explicitación, modalización y evaluación de la acción. Estas conclusiones están basadas en análisis cuantitativos que se omitieron por razones de espacio. En la segunda parte, se

contrastarán estos resultados con las convenciones más importantes de los contextos pedagógicos en los que se desarrolló la experiencia con el propósito de realizar un acercamiento a las estrategias utilizadas por los adolescentes cuando narran en contexto escolar. El contraste es el resultado de un análisis cualitativo cuyos detalles no se pueden brindar por las limitaciones de extensión que supone un artículo.

4. 1. Acerca de la presencia de los aspectos relacionados con la calidad de los textos narrativos: explicitación, modalización y evaluación de la acción.

Los adolescentes de las dos instituciones son capaces de proporcionar en sus narraciones escritas información suficiente sobre el panorama de la acción y de la conciencia como para permitir la adecuada interpretación del texto. Lo logran a través de la explicitación, la modalización, la subjetificación y evaluación de la acción. Los aspectos que hacen a la calidad narrativa alcanzan altos índices en la mayoría de los cuentos. Pero aún más importante que su sola aparición es el hecho de que son susceptibles de control en las sucesivas revisiones, en función del efecto estético de la producción y no siempre de las elecciones genéricas.

A continuación reseñaremos las principales conclusiones derivadas del análisis de los textos, considerando como variable central el cambio en las estrategias de producción de los cuentos generados en los inicios de la secuencia didáctica y en la finalización de la misma, en los dos contextos pedagógicos seleccionados. En el estudio de cada aspecto referido a la calidad textual se incluyen además los resultados acerca de la forma en que el mismo es revisado por los estudiantes.

4.1.1. En relación con el mundo narrativo construido

Se observa en ambos colegios una complejización de las opciones temáticas que lleva a los estudiantes hacia la generación de una narración propia en el marco de un género y al desplazamiento de tópicos, enunciaciones y estructuras de un género determinado. Esta tendencia se observa con mayor claridad en la escuela pública en la que, al finalizar la secuencia, se abandona la opción de renarración -mayoritaria en el diagnóstico-, en tanto que se incrementa la opción de texto de género y se avanza hacia el cruce y desplazamiento de géneros. En el colegio privado se registra también un avance hacia la opción de cruce de géneros, no existente en el diagnóstico, en tanto que desaparece la opción de renarración. Sin embargo, el texto de género constituye la opción mayoritaria y más estable en el colegio privado y se convierte también en mayoritaria en el colegio público.

La aparición de cruces y desplazamientos de géneros es sorprendente en particular en la escuela pública, si tomamos en cuenta que en este curso se habían leído antes todos los textos aportados por los estudiantes: cuentos maravillosos, cuentos infantiles, leyendas y fábulas, propias del nivel primario, muchas veces los únicos libros que tenían en casa. El desplazamiento de estos géneros en las versiones finales parece señalar así, a lo largo de la secuencia didáctica, un progresivo afianzamiento de los estudiantes como narradores, el logro de una progresiva complejidad en la construcción del mundo y la adquisición de una mayor confianza en relación con las convenciones -al punto de descentrarlas- y las posibilidades interpretativas de los lectores.

En la escuela privada, la transgresión genérica coincidía con la selección de textos literarios propuesta por la docente. En todo caso, sorprende que fuera una opción minoritaria, pues señala una discontinuidad entre la secuencia didáctica y los cuentos producidos. En efecto, contraviniendo la complejidad temática, estructural y enunciativa de los textos propuestos por la docente para la lectura, los estudiantes gestionaron narraciones que respondían fundamentalmente a los cánones de los géneros audiovisuales: western,

situaciones típicas de los cortos animados, películas de aventura, terror o suspenso. Por otra parte, estas opciones de construcción de mundo fueron sostenidas tanto al inicio como al final de la secuencia didáctica.

Puesto que para estudiar la revisión de los textos restringimos el corpus sólo a aquellos escritos que habían producido modificaciones en las primeras versiones, quedaron fuera de consideración aquellos casos en los que la revisión del texto alteraba la totalidad del escrito, incluyendo el mundo narrativo. Sin embargo, se puede agregar que, fuera del corpus considerado, este cambio radical del contenido del texto ocurrió en forma mayoritaria durante las revisiones en el colegio público, mientras que fue inexistente en el colegio privado.

4.1.2. En relación con la modalización de la acción

Los índices medios de subjetificación y modalización de los verbos alcanzan un 20.06 en el colegio privado y un 25.07 en la escuela pública, con lo que se demuestra la posibilidad de los adolescentes de explicitar la forma en que los personajes se sitúan ante la acción y no sólo las acciones. Los índices medios son un poco más elevados que los encontrados en renarraciones de niños de ocho años, a saber, entre 14.14 y 17.28 (Tolchinsky, 1993).

Ahora bien, si observamos en particular la situación de los verbos modalizados y subjetivos, constatamos que, en general, la mayoría de los relatos se sitúan entre el 10 y el 49% del total. En la escuela pública los cuentos alcanzan porcentajes más altos de modalización. Sin embargo, si consideráramos sólo los segmentos narrativos de las narraciones y omitiéramos los verbos modalizados situados en los segmentos de diálogo directo, encontraríamos que los porcentajes descienden de modo significativo. En los casos en que el diálogo directo alcanza una función estructurante dentro del relato, como sucede en los cuentos de los estudiantes de la escuela pública, es a través de él que se accede a la mente, emociones e intenciones de los personajes. Cabe agregar que en algunas de estas narraciones la función del diálogo directo con respecto a la expresión de los estados intencionales alcanza un importante nivel de maestría. Por ello es importante tener en cuenta el rol que el discurso referido juega en la subjetificación del texto para uno y otro ámbito pedagógico. En el colegio privado, los cuentos no presentan casi formas de discurso referido y la subjetividad se explicita a través de la descripción.

A lo largo de la secuencia didáctica se observa en el conjunto de los dos colegios una leve tendencia hacia una mayor modalización. En general la cantidad de modalización está estrechamente relacionada con la lógica del relato. También se observan diferencias en relación con la forma e intensidad en que este aspecto es revisado. Los estudiantes del colegio público consideran la modalización como un aspecto requerido por la lógica del relato; por consiguiente, constituye un aspecto revisado con intensidad, sin que esto prescriba sólo su inclusión, sino también su modificación y eliminación. Por su parte, para los estudiantes del colegio privado no constituye un aspecto significativo en la etapa de revisión.

4.1.3. En relación con la evaluación de la acción

Las formas de evaluación de la acción son indisolubles de las lógicas de los relatos construidos; por consiguiente, las variaciones registradas en las formas en que los adolescentes construyen el mundo narrativo están relacionadas con las formas de evaluación que el relato asume. Así, hay que tener en cuenta que los estudiantes de la escuela pública optaron por sostener o desplazar géneros de índole literaria -como la fábula o el cuento infantil- que suponen una participación importante del narrador en la asignación de valores positivos o negativos al recorrido del sujeto. Por otra parte, en los cuentos que realizan desplazamiento de género, estos valores son puestos en discusión, lo que facilita la apertura

de perspectivas evaluativas múltiples, una de las cuales es la del narrador. Cuando éste participa, al final de la narración, en un solo caso se consignan moralejas con valor universal. Los “aprendizajes morales” se circunscriben al sujeto narrativo.

Como dijimos, los textos de género producidos por los estudiantes del colegio privado fueron, en su mayoría, de procedencia audiovisual. No abren una discusión interna sobre las axiologías que sostienen el relato y, correlativamente, disminuye la inscripción de la enunciación en el cuento. No es extraño, entonces, que la mayoría de los textos integre la sanción narrativa dentro del relato con una perspectiva omnisciente.

Debido a la estrecha relación entre la clase de mundo generado y la clase de evaluación de las acciones, se puede sostener que, como regla general, cuando los estudiantes desplazaron el mundo narrativo, operaron también desplazamientos en el plano enunciativo. En efecto, en todos estos casos se transformó el estatus del destinador final que sanciona la performance de la acción y el modo de integrar esta instancia en el conjunto del texto. En efecto, los finales de los cuentos se trasladan de una mayor previsibilidad hacia la imprevisibilidad, mientras que las intervenciones del narrador relativizan las sanciones morales o las restringen al ámbito de uno sólo de los personajes. De esa manera se explican las diferencias que se advierten en este aspecto entre los relatos producidos al inicio y al final de la secuencia didáctica en la escuela pública.

En el colegio privado no hubo variaciones en relación con la construcción del mundo, pero las formas de evaluación de la acción se diversifican desde la opción casi exclusiva por una acción final que cierra sin interrupciones la secuencia temporal del relato, propia de los cuentos producidos al inicio de la secuencia, hacia opciones que abren un espacio temporal entre las acciones del relato y la acción final que sanciona el recorrido del actor o por opciones en donde interviene el narrador. Sin embargo, los finales se mantienen siempre dentro de los límites de la máxima previsibilidad narrativa.

4.1.4. En relación con la explicitación

Como ya dijimos, en el análisis de los segmentos narrativos, tomamos en cuenta la explicitación de tipo acumulativa, de valor retórico, que complementa o determina el significado de los espacios, tiempos, personajes y acciones. El colegio privado tiene mayores índices de explicitud que la escuela pública. El hecho de que en ésta última el diálogo ocupara un rol muy importante incide en estos valores. Como ya dijimos, las características de los personajes, sus intenciones, e incluso sus acciones no se explicitan a través de secuencias descriptivas sino que se infieren del discurso directo.

Cuando relacionamos los índices de explicitud que los textos alcanzan con sus opciones de construcción de mundo, debemos distinguir el conocimiento que el escritor prevé en el lector y el que considera necesario que provea el texto. Mientras más coincide la información que el texto brinda con la que el lector posee, menor nivel de informatividad alcanza.

Puede suceder que los textos que se ajustan a los géneros canónicos o a otros textos muy conocidos alcancen menores índices de explicitación. En efecto, no se necesita dar cuenta de las características de un personaje, cuando éstas ya están fijadas de antemano por la serie de textos a la que la construcción de este nuevo escrito se ajusta. Así, amparada en los saberes del lector, Romina puede decir con tranquilidad: “el príncipe Luis (el malo)” (segunda versión), sin agregar en adelante mayores detalles sobre el personaje, pues su rol de antihéroe queda marcado por el género. En estos casos sucede que el nivel de mediación del productor del texto, con su subjetividad, creencias y metas, disminuye abruptamente (Beaugrande, 1997). Si un texto comienza así: “En el bosque de Nottingham vivía Blancanieves a quien le habían recomendado una misión, la misión era la de llevarle hamburguesas a su abuelita” (Marco, primera versión), el lector se remite a un texto literario específico, el de

Caperucita Roja, y el escritor no requiere explicitar mayores características de Blancanieves-Caperucita Roja, definida sólo por su misión.

Sin embargo, también sucede que, mientras mayor relación se tiene con las formas de decir propias de los textos de la cultura letrada —más exactamente con las formas que la cultura escolar valora— mayores recursos lingüísticos se poseen para explicitar los puntos centrales. Así, es frecuente encontrar en el corpus analizado textos de género como el siguiente: “Hace muchísimo tiempo en el año 1759 en un país muy lejano existía un bosque mágico el cual estaba habitado por un mago llamado Merlín acompañado de siete duendes. Este bosque era fantástico, las hojas de los árboles nunca se secaban, las flores dejaban el más rico de los perfumes, sobre el cielo volaban todo tipo de criaturas hermosas, mariposas, pajarillos, etc.” (Cecilia, segunda versión).

Cabe aclarar que no hemos considerado que mayor explicitación signifique mayor calidad. Hay relatos con escasa explicitación, pero ésta se sitúa estratégicamente dentro del texto. Es el caso de Pedro, quien a lo largo del cuento varía las explicitaciones al tiempo que cambia las posiciones enunciativas y desestabiliza las axiologías del relato. El personaje central es alternativamente presentado en los segmentos narrativos (SN) y de discurso directo (DD) como: “Leonardo, el león enamorado, según todos los animales de la selva el rey” (SN), “león fiero” (DD), “el león buen mozo” (SN), “ese león” (DD), “el león contento” (SN), “el león triste” (SN), “el león Leonardo” (SN). Esta gradación acompaña los cambios en los modos en que el personaje es percibido por los otros personajes y el narrador.

Si se establece una comparación entre los cuentos producidos al inicio y al final de la secuencia didáctica se observa que, en general, la explicitación tiende a aumentar en el colegio privado mientras que no hay una tendencia única en el colegio público. En el primer caso no se puede establecer la relación entre este aspecto y la estrategia de generación del mundo narrativo, pues estamos siempre ante textos de género. En la escuela pública, se puede establecer una estrecha relación entre la opción de construcción del mundo y la explicitación: mientras más fuerte es la relación intertextual, menor es la cantidad de explicitación, mientras que a una relación intertextual más débil le corresponde un mayor índice de explicitación. Alcanza además valores más bajos que en los cuentos del colegio privado.

Con respecto al modo en que este aspecto es revisado se puede afirmar que, si bien la explicitación se constituye en ambos colegios en objeto de intensa revisión y por lo tanto en un objeto del cual se tiene conciencia, no se puede establecer una dirección única en las sucesivas reescrituras. En efecto, los índices de explicitación pueden aumentar, disminuir o permanecer aparentemente inalterables, pero siempre con modificaciones de índole sintáctica. En relación con la clase de explicitaciones realizadas, se observó que en las reescrituras los estudiantes, en particular de la escuela pública, con frecuencia diversifican las expresiones lingüísticas utilizadas para informar las características de personajes, tiempos y espacios, utilizando formas sintácticas alternativas. Estas paráfrasis implican importantes transformaciones, que conllevan amplificación o la simplificación sintáctica. Por ejemplo, Carina revisa de la siguiente manera: “Hace mucho tiempo, en el año 1.773, un arqueólogo y su ayudante decidieron hacer un viaje a África para conocer las pirámides de Egipto. El arqueólogo se llamaba Isaac y su acompañante Sheferi” (primera versión); “Hace mucho tiempo en el año 1773 el arqueólogo Isaac y su ayudante Sheferi decidieron hacer un viaje a África para conocer las pirámides de Egipto” (segunda versión). Así, las explicitaciones de los nombres de los personajes, que requerían enunciados predicativos se transforman con economía en aposiciones en la segunda versión. Mientras tanto, la explicitación en los cuentos generados por los estudiantes del colegio privado aparece ya diversificada sintácticamente y la corrección se realiza sosteniendo la diversificación original. Por último, cabe agregar que es

difícil establecer una relación entre la calidad de la textualización inicial y final alcanzada por los cuentos y la clase de revisión de la explicitud; pero podríamos asegurar que las mejores revisiones son las de los estudiantes que disminuyen los índices de explicitación en la reescritura.

4.2. Acerca de las estrategias narrativas adoptadas por los adolescentes en relación con las convenciones de los contextos pedagógicos

¿Construyen los adolescentes estrategias cuando textualizan narraciones en contexto escolar? La respuesta a esta pregunta es indudablemente afirmativa. Si una estrategia “hace referencia a un patrón de decisiones en la adquisición, retención y utilización de la información que sirve para lograr ciertos objetivos” (Bruner, 1969: 130), las superficies textuales concretas son, en gran parte, el resultado de las decisiones tomadas. Pero además una estrategia supone una gran sensibilidad al contexto, pues depende de él (Bernárdez, 1996). En este trabajo de investigación establecimos regularidades en relación con ambos objetos en cuestión: los cuentos, sus reescrituras y los contextos pedagógicos en los que se produjeron. En la primera parte de estas conclusiones dimos cuenta de las regularidades fundamentales con respecto a la calidad de los textos, a continuación formularemos una apreciación de la clase de relación que existe entre estas regularidades y los contextos pedagógicos. Como conclusión general de esta segunda línea de estudio, sostendremos que del análisis del corpus y de la secuencia didáctica se desprende que existe continuidad, pero también discontinuidad entre las estrategias narrativas de los alumnos y las intervenciones docentes. Por una parte, la experticia de los docentes de ambos colegios generó las condiciones propicias para que los adolescentes pudieran tanto leer y analizar narraciones, como planificar, escribir y revisar una importante serie de cuentos de elaboración personal. Es importante destacar este éxito, a pesar de que en la investigación opera sólo como un supuesto, porque no todos los docentes pueden sostener en los estudiantes el interés por un trabajo continuo de escritura y reflexión o, incluso lo que es más grave, cada vez menos docentes consideran importante hacerlo. Por otra parte, existieron discontinuidades entre algunas de las propuestas docentes y las estrategias narrativas de los alumnos, en las que nos detendremos a continuación.

Así, en el colegio privado un punto de gran interés es la diferencia entre la selección de textos transgresores realizada por la profesora y las estrategias de construcción de mundo de los adolescentes, extremadamente regulares y convencionales. Hablamos de regularidad por cuanto en sus cuentos se puede apreciar un alto grado de homogeneidad en relación con los aspectos temáticos, enunciativos, de formulación y revisión textual, proceso este último centrado en la secuencia narrativa y en aspectos sintáctico-discursivos. En este contexto pedagógico todo sucede como si la complejidad de las opciones temáticas, estructurales y enunciativas de los textos propuestos implícitamente como modelos fuera simplificada en la escritura por la mayoría de los estudiantes, quienes definen las tramas en el marco de los géneros audiovisuales. Se plantean problemas en particular en el plano expresivo, a saber, en la explicitación necesaria en las secuencias descriptivas, en la que avanzan con distintas opciones lingüísticas, que afectan “la forma” de lo dicho.

El fuerte ajuste a los cánones de género en la construcción del mundo, la previsibilidad de las opciones temáticas y enunciativas, revela un alto grado de automaticidad en la gestión de estos aspectos y la reducción al mínimo de la mediación del productor del texto. De esta manera los adolescentes que concurren al colegio privado construyen sus textos con la mayor previsibilidad posible. Así se aseguran el éxito con mayor cantidad de receptores y una adecuación máxima a las pautas definidas por los cánones escolares, más

fuertes que las variaciones que realiza esta docente particular. Pero al mismo tiempo, esos topos establecidos proveen, al parecer, la posibilidad de un distanciamiento mayor con el texto y de centrarse en la formulación lingüística de ese mundo. Es probable que a estos estudiantes “la cultura y la cultura lingüística les proporcionen una serie de fórmulas que “les dan hecha” una gran parte del trabajo” (Bernárdez, 1993: 158).

Esa autonomización del plano expresivo, sin embargo, sí es correlacionable con actividades de revisión conjuntas entre docente y alumnos que se desenvuelven en el mismo plano sintáctico-discursivo. Este tipo de explicitación y el tipo de revisión implica una reflexividad marcada, un control expresivo que se desenvuelve como preocupación local. Por lo tanto, genera entidades susceptibles de reemplazo o corrección en atención a “*cómo queda mejor*”. Estas unidades son las que construye la gramática, pero proponen aquí su propio fondo de adecuación. Esto no significa que el dominio del plano expresivo conlleve dominio del nivel gramatical, sino que ambos presentan una serie de aspectos comunes que son susceptibles de orientar las actividades de los estudiantes.

En el caso de la escuela pública, el fondo convencional de lo que los estudiantes consideran narrable es más heterogéneo, hecho problemático sobre todo en la relación entre procesos de planificación y revisión. Sucede así a pesar de que leyeron géneros tradicionales y, por tanto, hubo mayor convencionalización a nivel temático. Recordemos que el docente había aceptado los textos propuestos por los estudiantes buscando reducir las distancias entre los contextos escolares y familiares. Se podría suponer que la preocupación fundamental para los alumnos es *qué narrar*, más que el modo de hacerlo. Pero esto implica que la dirección a la que se orienta el cuento y sus modificaciones sólo es estable a nivel temático. La cuestión de qué revisar planteada a ese nivel no se condice con el distanciamiento exigido por la atención a las formas (estéticas o sintácticas). De este modo se multiplican las opciones posibles de corrección. Dicho en otros términos: revisar el texto lleva a que los estudiantes replanteen todos los niveles del texto nuevamente.

A diferencia del curso del colegio privado, en la escuela pública todos los cánones son más débiles, por consiguiente aumenta de manera importante la imprevisibilidad y la mediación del productor se maximiza. De ahí la fuerza con la que los estudiantes se involucran en los mundos que construyen con la escritura, mundos que se conectan con su propia experiencia de vida y la expresan ya reelaborada. La sensibilidad de las estrategias de estos adolescentes al contexto escolar específico creado por la secuencia didáctica es mucho mayor que en el otro curso: toda la información provista por el docente y por los pares es considerada pertinente. Aumenta también entonces la inestabilidad de los topos y las formas expresivas.

La diferencia opera también en relación con las axiologías que sostienen los textos. Si las narraciones se especializan en la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo corriente, como sostiene Bruner, las narraciones del colegio privado serían prototípicas. Lo excepcional se diluye, los conflictos son tan clásicos dentro de nuestra cultura que también son canónicas las desviaciones y las razones que hacen comprensibles las desviaciones. Las axiologías constituyen verdaderas isotopías en el relato. Por el contrario, de las narraciones de la escuela pública parece desprenderse que su función no es mitigar la desviación sino acentuarla, el objetivo de las reescrituras se orienta a volver más inexplicablemente arbitrario lo arbitrario. De este modo, se resquebraja la continuidad entre los cánones narrativos escolares y estos relatos. Las axiologías, por su parte, son cuestionadas o rotas a partir de la ironía y el distanciamiento, lo que multiplica las perspectivas de la evaluación de la acción.

¿Por qué, entonces, estas diferencias? En el caso del grupo del colegio privado, los estudiantes parecen estar preparados para homogeneizar cualquier situación pedagógica y

producir respuestas regulares, que aseguren el éxito a la recepción de sus textos narrativos. En la escuela pública, por el contrario, las respuestas son muy heterogéneas, se observa una mayor sensibilidad de las estrategias construidas al contexto y por consiguiente, mayor incidencia de las situaciones de enseñanza que atraviesan. Sin embargo, este hecho, como ya vimos, no necesariamente significa que los efectos que produce la situación didáctica sean los que el docente espera. La única explicación posible para ambas situaciones parece radicar en las convenciones institucionales que definen el modo de enseñar y evaluar narraciones, las historias escolares de los estudiantes y quizás en los trayectos sociales de ambos grupos, que inciden en su clase de relación con la escritura. En tanto que los estudiantes del colegio privado “negocian” su escritura con los cánones de las instituciones escolares, los de la escuela pública se apropian de una manera personal de la escritura para construir sus mundos.

Para finalizar, la investigación en el aula demuestra además dos hechos importantes, uno de naturaleza didáctica y otro, discursiva. Por una parte, *una situación didáctica que abre espacios de lectura, escritura y reflexión también permite que los adolescentes se planteen y resuelvan problemas muchas veces más complejos que puede abordar explícitamente el docente*. En efecto, los adolescentes pueden, con o sin intervención docente explícita, tomar conciencia de los procedimientos relacionados con la generación del mundo narrativo, el grado de explicitación, la modalización y evaluación de la acción, y controlarlos. El segundo punto refiere a la importancia de la producción de textos literarios, y aún más específicamente del cuento, en lo que es hoy, en virtud de la reforma educativa, el tercer ciclo de EGB. Los resultados de esta investigación demuestran que los estudiantes de trece años son capaces de explotar textos y géneros literarios como un conjunto de posibilidades para construir mundos posibles y formular perspectivas propias sobre estos mundos. También es cierto que los adolescentes saben que, en los contextos escolares, tienen mayor probabilidad de aceptación aquellos cuentos que, al regular de manera más convencional la relación texto-lector-contexto, son más predecibles. Y sin embargo, cuando los contextos pedagógicos lo permiten, la lectura y producción de narraciones literarias les abren inmensas posibilidades de comprensión de las alternativas humanas de actuación sobre la realidad.

Bibliografía

- Aristóteles (1984): *Poética*, Buenos Aires. Leviatan.
- Bajtín, M. (1985): *Estética de la creación verbal*, México. S. XXI.
- Bamberg, M. (1987): *The acquisition of narratives. Learning to use language*, Berlin. Mouton.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona. Ariel
- Bernárdez, E. (1995): *Teoría y epistemología del texto*, Madrid. Cátedra
- Bruner, J. (1969): *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*, Madrid. Pablo del Río.
- (1994): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona. Gedisa.
- (1995): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Barcelona. Alianza
- Cárdenas, V., Gutiérrez, R., Picón, E. (1995): “Dominio de texto narrativo escrito en adolescentes” Informe final del Trabajo de Investigación N° 426. CIUNSa. Inédito.
- Cook Gumperz, J. (1988): *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona. Paidós
- ECO, U. (1988): *De los espejos y otros ensayos*, Barcelona. Lumen.
- (1996): *Seis paseos por los bosques narrativos*, Barcelona. Lumen
- Fayol, M. (1985): *Le récit et sa construction. Une approche de la psychologie cognitive*, Paris. Delachaux & Niestlé.
- Fontanille, J. (1994): “El “giro modal” en semiótica”. *Morphé* N° 9-10, Puebla. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Greimas, A. J. (1985): *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid. Gredos.
- (1989): *Del Sentido II. Ensayos semióticos*. Madrid. Gredos.
- Lozano et al. (1986): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid. Cátedra.
- Steimberg, O. (1993): *Semiótica de los medios masivos*, Buenos Aires. Atuel.
- Tolchinsky L. (1994a): “Calidad narrativa y contexto escolar” en *Anuario de Psicología*, Barcelona. Editorial Universitaria.
- (1994b): “Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas” en Rodríguez, M.E. (comp.) *Adquisición de la lengua escrita*. Colección INTERAMER. n° 39, Buenos Aires. OEA.
- (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona. ICE/HORSORI
- Van Dijk y otros (1987): *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid. Arco.