

## *La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela*

Cristina FAJRE,  
V́ctor Hugo ARANCIBIA  
Universidad Nacional de Salta. Argentina

### **Resumen**

El discurso instruccional es uno de los tipos discursivos menos trabajados y uno de los más importantes dentro del área de la lengua. Su importancia radica en la circulación social y en la pervivencia que tiene dentro de las prácticas escolares mediante la consigna. El presente trabajo relata algunas experiencias y plantea los marcos teóricos que sustentaron las prácticas realizadas.

*PALABRAS CLAVE: Discurso — Instrucciones — Consigna — Escuela*

### **Abstract**

The instructional discourse is one of the less studied and also one of the most important within language teaching. Its importance lies in social exchanges and in its continuity through command in the classroom. The following paper deals with some experiences and sets the theoretical frames justifying this teaching practice.

*KEY WORDS: Discourse — Instructions — Command — School*

### **Résumé**

Le discours instructionnel est l'un des types de discours les moins étudiés et l'un des plus importants dans le champ de l'enseignement de la langue. Son impor-

tance se base sur les échanges sociaux et sur sa persistance dans les pratiques de classe au moyen de la consigne. Cet article résume quelques expériences et pose les cadres théoriques qui ont informé les pratiques réalisées.

*MOTS-CLÉS: Discours — Instructions — Consigne — École*

Cuando (la acción) se convierta en objeto de mi conocimiento tendré, entonces, conciencia de la misma.

Vigotsky

## **Introducción**

Dentro del campo de las tipologías textuales y del estudio del discurso, uno de los temas menos estudiados es el llamado *lenguaje de instrucciones, textos procedurales o discurso instruccional*. La vacilación, en cuanto a la nomenclatura, permite leer la falta de precisión en los enfoques teóricos y metodológicos con que se aborda la problemática. A esto se suma la escasa bibliografía sobre el tema que —en general, salvo ejemplares muy limitados y puntuales— toca lateralmente estos aspectos

La investigación sobre tipología textual es variada y no ofrece resultados concluyentes. Desde la Didáctica de la Lengua se adoptan soluciones no siempre justificables.

Los criterios de clasificación con que se han operado hasta este momento dependen de la definición de texto. En esta instancia, resulta conveniente efectuar una rápida revisión de las consideraciones que determinan tales definiciones.

## **Algunas consideraciones teóricas previas**

Los estudios que procuraron superar la perspectiva reduccionista de la lengua abrieron las posibilidades para ampliar el campo de la lingüística. Los primeros intentos se limitan a sustituir la unidad oracional por el texto pero entendido éste solamente como *la suma de oraciones*. Persiste, durante esta etapa, la preocupación por los aspectos sistemáticos y la tipologización emergente da cuenta de ello: las clasificaciones se basan en los rasgos internos de la lengua.

Después del auge de la gramática textual y a partir del análisis de la teoría en situaciones concretas, aparece como una ausencia significativa la consideración de

los aspectos propios de la situación comunicativa. Una definición representativa de esta etapa caracterizaría al texto como una *acción lingüística compleja mediante la cual el hablante intenta establecer una relación comunicativa*. Las clasificaciones generadas, en consecuencia, incluyen rasgos contextuales e identifican clases de textos con clase de acciones.

En la década de los 80, los criterios de clasificación son más complejos respondiendo a una caracterización más acabada del texto. Sin abandonar la consideración de sus propiedades estructurales, se añade el interés por los aspectos contextuales. Lo significativo de los estudios de esta etapa radica en la valoración concedida a los resultados de la investigación empírica. Ella se interesa por la concepción que tienen los usuarios y el empleo que los mismos hacen de ese saber. Cobra relieve en este contexto la distinción entre *clases* y *tipos textuales*. *Clase* se aplica a clasificaciones empíricas realizadas por los miembros de una comunidad lingüística denominadas por medio de lexemas condensadores; por su parte, *tipo textual* es una categoría ligada a una teoría para la clasificación científica de los textos.

Este interés por el papel que desempeñan los usuarios es el que dará lugar a la incorporación de estudios sobre los procesos de comprensión y producción provenientes de la psicología cognitiva. Este vuelco cognitivo modifica sustancialmente la concepción sobre el texto al que se lo define, desde esta perspectiva, como una configuración de estrategias. El *texto* —dice Bernárdez (1996) *es una herramienta*—, pero no hecha de antemano sino algo que se hace. En este sentido, para que dos textos puedan considerarse pertenecientes al mismo tipo deberá existir una similitud suficiente entre los mensajes que se transmiten, por un lado, y los contextos en que se produce la transmisión, por otro. Un *tipo textual* se configura cuando un grupo de realizaciones particulares tienen un contexto, una intención y un contenido comunes.

¿Desde dónde se justifica el empeño en establecer tipos de textos? El desplazamiento de los estudios centrados en los aspectos más sistemáticos del lenguaje hacia las prácticas discursivas supone, entre otras cosas, la ampliación de una serie de aspectos que se deben tener en cuenta. En lo referente a lo cognitivo, la reducción de los esfuerzos de procesamiento justifica la necesidad de un reconocimiento de la superestructura. Dentro de este marco, y siguiendo a Van Dijk (1983), dicho reconocimiento implica, por parte del usuario, el conocimiento tanto de los aspectos lingüísticos como de los pragmáticos de la comunicación y, por ende, del texto.

La tarea se centra en la reducción del esfuerzo de procesamiento que se relaciona a su vez con la automaticidad de las acciones, sobre todo cuando nos encontramos con organizaciones semejantes. El lenguaje, al estar compuesto por diferentes niveles, genera la posibilidad de ser considerado desde las perspectivas teóricas más formalistas que prescinden del contexto de realización hasta las que conside-

ran con mayor énfasis el peso de la situación donde el lenguaje se pone en funcionamiento. La mayor incidencia del contexto y la menor archicodificación de los textos van generando mayores dificultades en el procesamiento. Por otra parte, los textos, cuya configuración es más prototípica, requieren de menos esfuerzo para su elaboración o comprensión, por lo tanto, hay una automatización en la representación de la organización superestructural.

Es decir, que, en los niveles formales, tal automatización queda plenamente justificada. De ahí que, para estos niveles, resulten claves las consecuencias didácticas derivadas de los aportes del estructuralismo o del generativismo transformacional, ya que brindan herramientas para la conformación de tipologías que no consideran las diferentes realizaciones. Pero la consideración de aspectos contextuales como niveles interdependientes en la comunicación restringe las posibilidades a las configuraciones llamadas prototípicas

## El discurso instruccional

A partir de estas consideraciones teóricas, tomamos como punto de partida para nuestro trabajo una caracterización de texto que atiende lo cognitivo, lo contextual y lo lingüístico. Beaugrande y Dressler (1997) lo definen como *un acontecimiento comunicativo que cumple con siete normas de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad*.

Cabe aclarar que, en esta instancia particular, no haremos distinciones sobre tipo textual y tipo discursivo por cuanto nos trasladaría a un campo polémico que nos alejaría del objetivo concreto de esta producción. Sin embargo, diremos que esta distinción es tan vacilante y problemática que no hay acuerdos sobre los límites o las características que lo definen.

Nuestro interés se centra en el discurso predicado como instruccional, con lo que el campo se circunscribe a un tipo discursivo cuya característica esencial es la consideración de un procedimiento. Podríamos decir que ese tipo discursivo está modalizado desde la búsqueda de un *hacer-hacer*.

La práctica que lo genera tiene varias aristas que lo complejizan. Por un lado se encuentra la «autoridad» que tiene la competencia sobre un determinado tipo de *saber-hacer* validado por la sociedad; es decir, el productor posee un saber socialmente aceptado. Esta práctica contiene, además, entre sus componentes otro, también complejo: el lector de estas textualidades. Hay dos efectos de recepción imposibles de eludir al hablar del discurso instruccional que se generan tanto desde la necesidad como desde la obligación de actuar.

Cuando alguien busca instrucciones desde una necesidad, la autoridad que es propia del rol del experto, deviene de quien realiza el reconocimiento y solicita la guía para acceder a una determinada competencia. Sin embargo, cuando se genera la obligación de hacer a partir de un instructivo dado, generalmente la autoridad está institucionalizada desde diferentes entidades canonizadas y canonizadoras existentes en la sociedad: escuela, estamentos burocráticos, medios de comunicación de masas, etc. Los destinatarios de las consignas, por lo tanto, navegan entre la necesidad y la obligación.

Otra característica del discurso instruccional que conviene destacar es la cualidad de ir desapareciendo a medida que interactúa con el usuario. En general, busca generar una competencia sobre determinados procedimientos de tal forma que al alcanzar ese saber, ese texto pasa a formar parte de una práctica que se naturaliza. Simultáneamente esto representa un inconveniente: al naturalizarse la práctica con toda una secuencia lógica de pasos, resulta difícil reproducir luego, lingüísticamente, el proceso y es problemático hacerlo consciente.

A pesar de la indefinición respecto de su clasificación es conveniente señalar la importancia de su estudio. Estamos en un mundo donde el uso de instructivos, aparejado al desarrollo tecnológico, se hace cada vez más frecuente.

### **Las instrucciones, la consigna y la escuela**

Después de estas consideraciones, necesarias para intentar aclarar los puntos de partida provisorios, centramos nuestra atención en el uso escolar de este tipo discursivo.

Dentro de la amplia gama de textualizaciones del discurso instruccional, hay una que nos preocupa en particular: la *consigna*. Texto instruccional por excelencia, se constituye en una de las prácticas escolares más corrientes y menos analizadas críticamente.

Uno de los primeros objetivos al plantear el estudio del discurso instruccional y sus textualizaciones dentro de las problemáticas tratadas en el área de la lengua, es que los docentes reflexionen sobre los procesos inscriptos en este tipo discursivo. Esto permitiría operar con mayor eficacia en situaciones problemáticas concretas atendiendo los roles y sus características. Asimismo, se busca que desde la necesidad se pueda leer la obligación implícita en las textualizaciones instruccionales.

Operar con la consigna rebasa el campo de la Lengua pues abarca una problemática pertinente a todas las asignaturas y a la institución escolar. Durante toda interacción en el aula, se requiere que el alumno durante su aprendizaje realice el proceso según las indicaciones proporcionadas por el docente. La intervención del

profesor se plasma en las llamadas *consignas*. Pero, la ritualización que han sufrido las vuelve opacas y el docente no hace un análisis para comprobar si mediante este acto verbal logra una comunicación eficaz.

En la formulación de consignas encontramos una diversidad de modalizaciones que van desde una orden hasta la sugerencia más seductora. De todas maneras, todas las modalizaciones buscan *hacer-hacer* al destinatario. Este *hacer-hacer* planteado por el productor de la consigna es sentido, por el lector de la misma, como una obligación a pesar de las diversas discursivizaciones con que se modaliza.

Resumiendo, el discurso instruccional, a veces vinculado con la descripción y a veces relacionado con la narración, requiere una secuencia lógica que estructure un determinado procedimiento. Esta obligación no es simple de analizar, de la misma manera que tampoco lo es su formulación. La realización de una consigna siempre implica un lugar de enunciación, un lugar ideológico desde donde un docente formula el texto. Desde ese lugar, que sustenta una concepción de las formas de apropiación del conocimiento y de la relación entre el sujeto y el conocimiento, se puede leer el rol.

El rol docente siempre implica autoridad, una autoridad institucionalizada que tiene, a su vez, muchas modalizaciones y efectos de recepción diversos de acuerdo a los diferentes niveles en que se estructura la escuela. En el caso del sistema educativo, la autoridad del docente es institucional pero no tiene como contrapartida una configuración y un reconocimiento de esa autoridad por parte del conjunto de la sociedad y, por lo tanto, de los estudiantes. Por consiguiente, generalmente la consigna es producto puro y exclusivo de la obligación.

En esta instancia habría que preguntarse sobre lo que buscamos los docentes al formular las consignas de trabajo. Una respuesta urgente nos daría dos posibilidades: un grupo que apuntaría sólo a constatar el conocimiento de contenidos y otro que buscaría generar procedimientos para adquirir esos conocimientos. Generalmente, la consigna —en cualquiera de los casos mencionados— tiene como característica esencial la escasa flexibilidad de la relación que se plantea entre los participantes.

Por todo esto, la reflexión sobre el trabajo de la consigna es una deuda de las instituciones escolares. Una explicación posible a esta ausencia es que la reflexión implica, necesariamente, una revisión de las prácticas escolares y, casi seguramente, una revisión crítica del rol docente por cuanto significa analizar el lugar de enunciación desde donde hablamos.

Cabe agregar, además, las diferencias entre la consigna oral y la consigna escrita. En general, la instrucción escrita se genera teniendo en cuenta un receptor ideal mientras que el instructivo oral cuenta con la presencia concreta del receptor por lo

que permite la regulación inmediata del proceso comunicativo. Sin embargo, en el uso del instructivo escolar, las consignas oral y escrita analizadas cuentan con la presencia de sus interlocutores. Entonces, ¿dónde radica la diferencia? La consigna escrita tiene mucho más peso en la interacción del aula por la misma autoridad que genera la escritura en nuestra cultura. La consigna oral, en algunos casos, funciona como una reproducción de la escrita y, en otros, como la formulación de un trabajo que no necesita el registro testimonial de la escritura. Lo oral aparece desvalorizado frente a la escritura.

### **La experiencia y sus antecedentes**

Durante el ciclo lectivo 1995 se trabajó con un proyecto que integraba el discurso instruccional y sus textualizaciones a las operatorias previstas en el área de lengua en dos establecimientos distintos: el Instituto de Educación Media dependiente de la Universidad Nacional de Salta (IEM) y la Escuela de Educación Técnica n.º 43, (EET), ambos en primer año pero con la particularidad de que a los cursos del IEM concurren chicos del séptimo grado de la escuela tradicional y a la EET n.º 43 asisten chicos que tienen la edad para asistir al primer año de nivel medio.

El mencionado proyecto tenía como objetivos fundamentales:

- Desarrollar las habilidades de la comprensión y de la producción oral y escrita.
- Articular el paso de un nivel escolar a otro.

Es importante destacar que esta experiencia tiene como antecedente una realizada durante el año 1991 en el IEM y que por razones particulares no tuvo continuidad. En esta institución se trabajó, con los docentes, en los análisis de las dificultades que presentaban los alumnos en la comprensión de las indicaciones específicas en cada asignatura. De dichos análisis surgió la necesidad de revisar cómo se construían las consignas por parte de los profesores.

La propuesta del año 1991 nació como un trabajo interdisciplinario para operar con estudiantes de primer año de forma tal que incorporen como competencia práctica los pasos del método científico. En este proceso, los docentes de otras áreas habían observado que la dificultad principal por parte de los estudiantes era que no comprendían las consignas.

Ante la instancia mencionada, se decidió trabajar con las existentes en las carpetas de los estudiantes. Se operó rastreando las consignas dadas en diferentes

asignaturas y, paralelamente, se trabajó con los docentes el objeto de deseo de cada uno, es decir, qué cosas querían lograr. Llegado este punto emergieron dos problemas: por un lado, los estudiantes —inmersos en la rutina escolar— no comprendían el léxico utilizado por cada asignatura y, por otro lado, los docentes daban por supuesto una serie de competencias previas, que en el caso que relatamos eran prácticamente inexistente. Esto hizo surgir un nudo conflictivo unido a otra preocupación que se instalaba entre los docentes: los estudiantes necesitaban la reiteración de lo que debían hacer antes de llegar a la instancia de la comprensión.

Esta experiencia fue altamente significativa por cuanto permitió leer el rol de la articulación entre niveles del sistema educativo, articulación que debía pasar por una reelaboración del contrato pedagógico. Había que resignificar el valor de la palabra en la institución escolar que está desvalorizada debido a prácticas que se repiten rutinariamente y que no tienen significatividad para los estudiantes. Allí nació la idea de trabajar con el quiebre lingüístico y con los efectos de sentido que se producían; por lo tanto, se operó con un corpus compuesto por chistes, adivinanzas, colmos, coplas, etc.

Posteriormente, se trabajó con recetas y reglamentos de juegos para llegar al trabajo sobre un juego en especial: el truco. En este momento, los estudiantes pudieron visualizar el valor de la palabra en una situación comunicativa concreta. Esto facilitó la construcción de una mirada diferente del área. El proceso culminó con la lectura del texto de Jorge Luis Borges «El truco». Hay que mencionar un hecho llamativo que sucedió en esta instancia de trabajo: un curso no pudo realizar la experiencia de jugar —sí las otras instancias: lectura y elaboración de un reglamento, producción de cantos, entre otras actividades— y no lograron construir la competencia necesaria para leer el texto de Borges. Para este curso, que no realizó la experiencia del juego y no puso en práctica los aprendizajes realizados, el texto era ilegible. En este hecho se puede visualizar con claridad el valor que tienen los saberes previos y de los que se van construyendo —por parte de los estudiantes— para lograr sustentar una actividad que favorezca la construcción vital de conocimientos considerados válidos. Además, pone de manifiesto la gran importancia que tienen las prácticas a la hora de la construcción de los saberes.

Por último, hay que decir que lo que había nacido en el 1991 como una experiencia interdisciplinaria terminó siendo un proyecto particular de la asignatura «Idioma Nacional y Literatura» porque no se pudo llegar a un acuerdo para trabajar la resignificación de las consignas en las diferentes materias de primer año. Sin embargo, más allá de los acuerdos alcanzados o no, la tarea —en sí misma— tenía una transversalidad altamente significativa por los efectos de recepción que tenía.

## **Un poco de historia**

Al retomar la experiencia luego de algunos años, nos encontramos con dificultades similares a las ya enunciadas, es decir que para los estudiantes la consigna de trabajo no resultaba significativa, no les representaba nada importante. Ante esta instancia se decidió reformular el proyecto realizado en el año 1991 y ampliar la experiencia a la EET n.º 43, una institución con características diferentes a las del IEM. También se valoró la importancia de trabajar nuevamente con un curso que es la bisagra entre dos niveles educativos; por ello, la experiencia se realizó en los primeros años de ambas instituciones que articulan el paso de un ciclo a otro.

Antes de relatar la experiencia de este proyecto habría que hacer una mínima y elemental caracterización de ambas instituciones. El Instituto de Educación Media de la Universidad Nacional de Salta nació y sigue siendo una propuesta innovadora en el campo educativo. Es una institución que favorece la puesta en acción de prácticas y de saberes diferentes y alternativos, es decir, que posibilita que se lleven a cabo proyectos de investigación en cada de las áreas en que se divide el currículum. Este marco institucional incentiva la realización de experiencias innovadoras pero a veces se dificulta la articulación horizontal entre los proyectos de cada cátedra que pertenecen al mismo año, por múltiples razones que serían objeto de otras apreciaciones diferentes a las que hoy nos interesan.

Por su parte, la Escuela de Educación Técnica n.º 43 es una institución que perteneció al ámbito nacional y fue traspasada al provincial. Es una escuela que no contemplaba la realización sistemática de experiencias innovadoras. Es una institución que respondía a las características y fines de las escuelas técnicas tradicionales, la de formar técnicos preparados para un fin laboral específico. Encontramos allí una estructura vertical muy marcada a diferencia del IEM que pretende ser una propuesta democrática en un hacer continuo.

En este punto hay que hacer una salvedad. Actualmente, el sistema educativo argentino se encuentra en un proceso de transición hacia un cambio en las modalidades y la estructuración de sus niveles. Las escuelas técnicas deben adaptarse a la nueva estructura y queda sólo para los últimos tres años de nivel Polimodal la posibilidad de elaborar un trayecto paralelo al tronco curricular que cumpla con las características técnicas que poseían este tipo de escuelas. En los primeros cursos, donde se puso en práctica la propuesta, se produce la implementación del último ciclo de Educación General Básica igual para todas las instituciones educativas.

A esta descripción urgente e incompleta, hay que agregar que —en las condiciones de producción en las que se llevó a cabo la propuesta— existieron dificultades adicionales que obstaculizaron la continuidad de la experiencia. El año 1995 fue un período irregular en cuanto a la cantidad de clases dictadas, por cuanto fue

un año de transformación de la estructura educativa existente, con muchas interrupciones debido a reuniones, cursos y por diversos conflictos laborales existentes en nuestra provincia y en el país.

## **Las secuencias y sus modos**

Rápidamente trataremos de describir la secuencia que utilizamos para organizar nuestra propuesta. Uno de los primeros objetivos particulares que nos propusimos fue el de lograr que los estudiantes pudieran abstraer la silueta textual del prospecto. Esto se buscó con el fin de que el reconocimiento de la silueta permitiera optimizar las estrategias de anticipación lectora. Paralelamente a esto, se trabajaron algunas estrategias de rastreo de las etimologías y, también, de formación de palabras tratando de que pudieran buscar los significados a partir de una competencia previa y de una lectura atenta del contexto. Este trabajo, con los campos semánticos de los lexemas involucrados en los prospectos, les permitía a los estudiantes optimizar los procesos de lectura.

Para trabajar con la silueta de los textos se hizo hincapié en la lectura de los elementos paratextuales, fundamentalmente con los títulos y los subtítulos que permitían leer la organización y la jerarquización de la información contenida en el prospecto. Toda esta etapa tuvo un primer cierre produciendo un prospecto que buscaba colocar a los estudiantes en situaciones donde pusieran en juego las competencias adquiridas. La producción de un prospecto estaba orientada a que se canalizaran las posibilidades creativas de los estudiantes. Además, se buscaba que pudieran transferir las pautas léxicas trabajadas (se propuso que hicieran prospectos para «curar la televisionitis», «mieditis», etc.) y que textualizaran la información utilizando de manera eficiente los paratextos, de modo que le permitieran organizar la información (obviamente, mediante el uso de títulos y subtítulos con todas sus características gráficas).

En la instancia siguiente, se utilizaron como textos de trabajo los manuales de instrucciones que prescribían el uso de los aparatos electrónicos. En este momento, los estudiantes podían percibir con más claridad una de las características esenciales del discurso instruccional: el hacer-hacer y la secuencia del procedimiento con que se realiza una acción. El objetivo principal era que se pudiera organizar el pensamiento y se lograra percibir la secuencia de acciones que se textualizan.

Cabe aclarar que a lo largo de todo el proceso el corpus textual se conformaba con los aportes de los chicos, con los textos que los estudiantes manipulaban en sus casas, de modo que eran textos circulantes en el contexto sociocultural próximo. Una vez que se trabajaron los aspectos de la comprensión lectora a la manera ya

descrita anteriormente, la producción tenía como objetivo la puesta en juego de aspectos organizativos elementales, además de rescatar lo trabajado en la oportunidad del prospecto.

Posteriormente, se decidió trabajar con los reglamentos de juegos. Habría que hacer un paréntesis para realizar algunas precisiones sobre los reglamentos y su inclusión dentro de los textos instruccionales. Hay autores que no consideran al reglamento dentro de los textos instruccionales debido a que no describen o narran un procedimiento que se ha de seguir de manera explícita. Sin embargo creemos que implícitamente los reglamentos, al hacer hincapié en las sanciones que les correspondería a quienes no cumplen con las pautas previstas, sí están marcando un modo y una secuencia de hacer. En este sentido, la prescripción está claramente marcada, lo que se traduce en un modo de indicar el hacer.

Habría diferencias, también, entre los reglamentos previstos en algunas instituciones y los reglamentos de juego. Las principales radicarían en que los reglamentos de instituciones ponen el acento en la sanción, en las conductas no permitidas que merecen un «castigo» efectivo y que, generalmente, están claramente reglamentadas. Por su parte, los reglamentos de juego, si bien tienen prevista también una serie de sanciones o de prohibiciones, implican un modo de lograr el objetivo: ganar el juego. Todas las acciones tienden a que el hacer sea cada vez más eficiente y los castigos tienen que ver con la lógica del juego o con el azar que interviene en esta práctica.

Los reglamentos de juego fueron aportados por los estudiantes, al igual que en la situación anterior. En el caso del IEM se produjo, además, en esta etapa una actividad conjunta con la asignatura de Matemática. La misma consistía en que se produjeran juegos en los que se aplicaran conceptos y operaciones matemáticas. El trabajo de nuestra área consistió en que los estudiantes escribieran los reglamentos de los juegos tratando de aplicar los saberes construidos a partir de la lectura del corpus textual conformado. El objetivo de esta etapa —entre otros— buscaba preparar el campo para retomar la actividad del truco, como en la experiencia de 1991.

Paralelamente, se realizaron actividades sobre textos que explotan el sentido a partir del juego combinatorio de elementos léxicos y semánticos. Los textos eran colmos, adivinanzas, refranes, enigmas, etc. Para esto se elaboró una competencia entre grupos y, para poder realizar dicha actividad, debía producirse un reglamento entre todo el curso de modo que permitiera ordenar la competencia. Este reglamento se ponía inmediatamente en funcionamiento con los juegos y allí surgían los inconvenientes de situaciones no previstas, ambigüedades en algunas reglas, superposición de pasos, etc. De esta manera, los estudiantes visualizaron cuáles eran las correcciones y precisiones que se necesitaban realizar.

## **¡Truco!... ¡Quiero!**

Posteriormente, comenzó el trabajo con el truco. La actividad consistía en que los estudiantes que sabían jugar elaboraran los reglamentos para los que no sabían hacerlo. Por su parte, los que no tenían esta competencia práctica debían elaborar preguntas pertinentes para aprender el juego. Esta actividad tenía la ventaja de que ponía a los estudiantes que sabían jugar al truco en la necesidad de textualizar su competencia y provocó que se produjera un proceso metacognitivo para poder organizar la información. En el otro grupo, el de los que no sabían jugar, también se produjo una actividad metacognitiva por cuanto necesitaban rastrear cuáles eran los elementos necesarios para que cada uno de ellos lograra el aprendizaje.

En la Escuela de Educación Técnica n.º 43 no había chicos que supieran jugar al truco, lo llamativo es que la mayoría pertenece a una grupo socio-cultural marginal, lo que permitía prejuizar que sería más común el conocimiento de este juego. Ante esta situación se tuvo que proveer el reglamento para poder realizar la actividad, por lo que se modificó la operatoria prevista. Cabe aclarar que el trabajo siguió siendo una actividad significativa para los estudiantes por cuanto el juego del Truco, en nuestro país, es una práctica socialmente prestigiosa. En el caso del IEM sí se encontró con un buen número de chicos que sabían en qué consistía el juego. Esto podría leerse como un desplazamiento o, por lo menos, una ampliación del campo social que abarca este juego siendo más común en lo que llamaríamos —con todos los reparos posibles— una clase media. Precisamente en la EET n.º 43 se produjo un hecho que refuerza esta hipótesis: se presentaron algunos padres para reclamar al colegio por el tipo de actividad, ya que ellos enviaban sus chicos a la escuela a que «aprendan cosas útiles y no que los inicien en el juego». Esta resistencia también se había sentido durante el desarrollo de la experiencia en el 1991.

## **¡A jugar!**

La segunda etapa, dentro de este punto de la secuencia, fue poner en común los reglamentos producidos por los que sabían jugar y las preguntas que realizaron los que no sabían, esto permitió que se reelaboraran algunas preguntas y se formularan otras nuevas. Esta actividad estaba prevista para que se desarrollara junto a la puesta en práctica del juego por equipos y por parejas. Hubo una etapa de aprendizaje en la que aparecieron algunos problemas existentes en los reglamentos —al igual que en la competencia de chistes, colmos, adivinanzas— por lo que hubo que reescribirlos. Luego se realizó un certamen que tenía el objetivo de

poner en pŕctica la competencia adquirida y que se valorara la producci3n del proceso realizado.

Una vez que se realiz3 la experiencia reci3n se pas3 a leer el texto de Jorge Luis Borges. El cuento del escritor argentino describe una partida de Truco. Los estudiantes aportaron, al momento de la lectura, su competencia en la actividad del juego por lo que no hubo problemas a la hora de trabajar con el sentido del texto. Las condiciones de producci3n de la lectura permitían que, a pesar de la polisemia del lenguaje literario, las dificultades fueran superadas. Esto se debi3 a una doble raz3n. Por una parte, porque se había realizado el trabajo sobre el juego al que se hacía referencia. Por otra, porque se habían leído textos que ponían en funcionamiento la misma operatoria de la ambigüedad del lenguaje (colmos, chistes, refranes, adivinanzas). Todo esto favoreci3 la superaci3n de las posibles dificultades que podría ocasionar la lectura del texto borgeano.

## **A modo de resumen**

Podemos decir que la propuesta tuvo la siguiente secuencia de acciones: primero, se trabaj3 con la lectura de los datos paratextuales para obtener las siluetas de las textualidades trabajadas; luego, se oper3 con el reconocimiento de las variantes de usos posibles en los que interviene el mismo proceso configurando la superestructura textual. En una instancia posterior, se realiz3 un abordaje a la producci3n de campos semánticos que permiten conocer los significados en contextos determinados; cabe mencionar que, todo el tiempo, se puso en juego el hacer de cada uno de los constructos trabajados.

Por otra parte, se oper3 buscando optimizar los procesos de anticipaci3n lectora a partir del reconocimiento de las partes esenciales de un texto, con la macroestructura; se oper3 tambi3n con los juegos y efectos de sentido del lenguaje; se puso especial atenci3n a la producci3n y a la puesta en circulaci3n de dichas producciones generando la necesidad de comprobar la eficacia de lo realizado, por lo tanto esto tuvo como correlato la reescritura constante de las producciones; y, obviamente, en todo momento se trabaj3 con actividades que favorecieran la socializaci3n de los saberes previos y la confrontaci3n de las hipótesis explicativas.

Dentro de los tipos textuales que responden al prescriptivo con que hemos operado quedaron algunas alternativas sin abordar. Entre otras alternativas textuales válidas de poner en pŕctica se pueden mencionar: las recetas de cocina (tal como se hizo en la experiencia 1991), las textualidades incluidas en el manual de instrucciones de *Historias de cronopios y de famas* de Julio Cortázar, algunos cuentos de Alejandro Dolina, las indicaciones de direcciones, calles o ubicaci3n de lugares

geográficos, el uso de planos y mapas, entre otra multiplicidad de realizaciones que tiene el discurso instruccional.

### **Una primera conclusión: entre la valoración y la propuesta**

En esta rápida recorrida narrativa por la experiencia realizada, hemos ido exponiendo algunas conclusiones que sería importante retomar y profundizar. Por un lado, esta experiencia sirvió para reelaborar una propuesta que seguimos considerando importante: el trabajo sobre los textos instruccionales y, su correlato, la comprensión de la consigna.

Estas experiencias nos mostraron que el mayor logro obtenido fue el de partir de las acciones que diariamente realizan los estudiantes para luego llevarlos a una situación de conflicto en la que deberán construir nuevas competencias y poner en juego las ya adquiridas. Este trabajo, que necesita de la confrontación entre los pares, tuvo como máxima dificultad la falta de hábitos para trabajar en grupos y en equipos por lo que la puesta en común de experiencias a veces fracasó. En este punto, creemos que el trabajo grupal y sus modalidades son temas de otro debate necesario entre los docentes.

Cabe aclarar que la experiencia se completó con una segunda etapa en la que se trabajó casi exclusivamente con las estrategias de recolectar la información en diferentes textualidades, sobre todo informativas. Esta etapa resultó positiva por cuanto permitió hacer un reconocimiento de diferentes prácticas anquilosadas por las rutinas escolares y formular algunas hipótesis para su superación. Al mismo tiempo nos permitió visualizar que esta etapa debería ir al comienzo de la experiencia por cuanto brindaría herramientas más complejas para reconocer las estructuras textuales con que se opera en la secuencia que relatamos.

### **¿Y al final?**

Tenemos que insistir en la importancia de que el trabajo sobre la consigna sea necesariamente una tarea interdisciplinaria. La urgencia de que reflexionemos juntos sobre esta herramienta de los docentes radica en la necesidad de lograr que lo trabajado en el área no sólo sea importante para los especialistas de cada disciplina sino que sea también significativa para los estudiantes. El trabajo de cada área por su cuenta sólo nos llevaría a profundizar las grietas y fisuras ya existentes entre las diferentes materias que conforman el curriculum de cada institución. La resignificación del trabajo sobre la consigna también implica que podamos

ponernos a pensar sobre lo que decimos, tanto en las formulaciones lingüísticas como en lo que no se dice pero que está implícito en cada una de nuestras prácticas cotidianas dentro de la escuela. Pero también sobre lo que buscamos al modalizar con nuestro *hacer-hacer*.

Este trabajo que nos debemos, favorecería la resignificación del contrato pedagógico que elaboramos con los estudiantes y nos permitiría superar algunas prácticas casi rutinarias en la actividad escolar. Ésta sería una forma de hacer frente al imaginario que construye la escuela, un imaginario del que tanto renegamos pero con el que colaboramos con nuestras acciones cotidianas que se naturalizan y que se hacen porque «así lo hicimos siempre». Frente al peligro de la naturalización, de que nos gane la «tradicición», apostamos por la reflexión sobre lo que hacemos y lo que queremos hacer que hagan los otros. Esto necesariamente implica que también debemos reconsiderar nuestro lugar y nuestra intervención didáctica en cada una de las secuencias que elaboramos.

## **El resto**

En lo que específicamente se refiere al área de lengua, esta experiencia nos permitió reforzar la consideración de que cualquier textualidad y, sobre todo, aquellas que tienen una amplia circulación social pueden ser objeto de estudio de nuestra asignatura. Tal vez el límite que deba colocarse sea sociocultural, histórico y discursivo. Esto implica, obviamente, estar atentos a las textualidades y a los discursos circulantes en el medio social y en la instancia histórica en la que se desenvuelven nuestros alumnos para poder conformar el corpus textual.

El trabajo significativo comienza por operar con las estrategias necesarias que permitan abordar diferentes situaciones comunicativas con la solvencia requerida. En la base de este trabajo se encuentra operando la necesidad de resignificar el área, la visión que nosotros mismos tenemos de ella y, como consecuencia lógica de ello, el cambio de visión de los estudiantes sobre lo que se trabaja en el área y su finalidad práctica.

Por otra parte, la confrontación constante de los saberes previos y de las producciones realizadas en la escuela resultan imprescindibles para la constatación de la eficacia de las estrategias utilizadas. Por consiguiente, la producción debe ser objeto de una revisión constante y de una reescritura permanente que favorezca el manejo de determinadas estrategias adquiridas y la construcción de nuevas posibilidades productivas.

Una de las cosas que nos propusimos y que estamos consiguiendo, a pesar de las múltiples dificultades y limitaciones propias y ajenas, es la de lograr un acceso a competencias antes vedadas para las prácticas escolares. Precisamente, si creemos

en que la escuela debe ser una institución democrática y democratizadora, esto sólo se logrará cuando democratizemos el acceso a determinadas prácticas y competencias específicas que son valoradas como imprescindibles para la sociedad en la que vivimos.

Obviamente el compromiso y la función ideológica que tenemos los docentes es la de brindar las herramientas para la autonomía intelectual de los estudiantes *con que trabajamos*. Esta autonomía se asienta, entre otras cosas, en la puesta en juego de procesos metacognitivos que, a su vez, permitan reconocer con mayor eficacia las necesidades y los modos de acceder al conocimiento de cada sujeto.

La reflexión metacognitiva constante, la revisión exhaustiva de las propias prácticas es la única receta posible en este camino. El hecho de compartir una experiencia tiene el valor, además de ir registrando nuestros propios procesos, de que puedan servir para lograr un encuentro productivo, de poner en común procesos que nos faciliten la reflexión sobre las situaciones problemáticas concretas con que nos enfrentamos diariamente. Algo que nosotros les solicitamos a los estudiantes pero que no somos capaces de hacer: *trabajar en equipo*.

Habría que hacer una mención a la conformación de los corpus de trabajo con que se opera en el aula. Existe una tendencia entre los docentes a utilizar textos y una secuencia de actividades que aparecen en manuales o, en el mejor de los casos, reproducir experiencias exitosas sin la resignificación de acuerdo a los grupos, instituciones, instancias socio-históricas o secuencia de contenidos donde está inmersa. Claro está que este modo de trabajo encuentra en los manuales una secuencia resuelta aunque sin el anclaje temporal y espacial necesario que tome en cuenta las necesidades y los contextos de los estudiantes. En este sentido, consideramos que la investigación en el aula tendría un punto de partida importante si logramos conformar corpus relevados, por los estudiantes y por los docentes, en el propio campo de acción socio-cultural.

Para finalizar, habría que hacer una mención a las presentes condiciones de producción de esta experiencia. Ante los cambios en los que nos encontramos inmersos todos los que participamos del sistema educativo es importante tener en claro que hay muchas cosas por hacer y muchas experiencias por realizar. El viejo paradigma educativo de nuestro país instaló, en todas las áreas disciplinares, un modelo hegemónico que homogeneizó el discurso bajo una línea ideológica y sus consiguientes variantes, creando la imagen de que esa era la única posibilidad de abordaje disciplinario.

Esta coyuntura nos pone en la encrucijada de la conformación de una nueva hegemonía pero polifónica, por lo tanto está en nuestras manos que ella sea una construcción más o menos compartida o vuelva a ser un dictado desde los tradicionales centros de poder. La alternativa que tenemos de abrir el discurso monológico

de la educación consiste en el trabajo experimental constante, el registro de las experiencias que se lleven a cabo y su puesta en común con otra multiplicidad de propuestas.

Tal como se desarrolló la cultura hasta ahora, es inevitable la instauración de un nuevo discurso hegemónico. Si creemos que la escuela tiene una mínima posibilidad de coadyuvar al cambio social, nuestra tarea está en la experimentación constante y la revisión permanente que obligue al espacio educativo a ser al menos dialógico, que esté abierto a una multiplicidad de propuestas, que las exclusiones cada vez sean menos. Pero, claro está, entre los responsables de que esto suceda nos encontramos los docentes. La coyuntura nos obliga a tomar decisiones por un hacer autónomo y compartido a la vez, o por dejarnos manipular para transmitir lo que para un determinado grupo social resulta importante. La opción está en cada uno de nosotros porque la decisión de todas maneras es nuestra ya sea haciendo o dejando hacer.

Claro está que en la construcción de otra imagen de sociedad se necesitará, a su vez, revisar también sus principios estructurales; de lo contrario, repetiremos una historia que nos lleva inevitablemente a nuevos fracasos.

## Bibliografía

- AAVV (1995): *Producciones de los estudiantes de primer año de Idioma Nacional y Literatura del IEM y de Castellano de la EET n.º 43*. Salta, inédito.
- BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel Lingüística
- CAROZZI DE ROJO, M. y SOMOZA, P. (1994): *Para escribirte mejor*. Bs. As., Paidós.
- CASSANY, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, Graó
- CIAPUSCIO, G.E. (1994): *Tipos textuales*, Bs. As, UBA.
- CORTÁZAR, J. (1992): *Historias de Cronopios y de Famas*, Bs. As., Sudamericana.
- DIJK, T. Van (1983): *La ciencia del texto*, Bs. As., Paidós
- FAJRE, C. (1995): *Proyectos de cátedra para los primeros años de Idioma Nacional y Literatura — IEM y Castellano — EET n.º 43*. Salta, inédito.
- FAJRE, C. y ARANCIBIA, V. (1995): *Proyectos de cátedra para primer año de Idioma Nacional y Literatura del IEM*. Salta, inédito.
- FAJRE, C. y PARRA, M. (1996): «Una propuesta para la formación docente en el área de lengua», en *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, Grao, n.º 8, pp. 107 a 114.
- LORENZINI, E. y FERMAN, C. (1988): *Estrategias discursivas*, Bs. As., Club de estudio.
- LOZANO, J. et al. (1986): *Análisis del discurso*. Madrid, Cátedra.

Cristina Fajre

*La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela*

Víctor Hugo Arancibia

MAINGUENEAU, D. (1989): *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Bs. As., Hachette.

NARVAJA DE ARNAUX, E. (1992): «Ensayos de semiología criolla», en *Curso de elementos de semiología y análisis del discurso*, Bs. As., Ediciones cursos universitarios—U.B.A.

SEARLE, J. (1994): *Actos de Habla*. Barcelona, Planeta—Agostini

SILVESTRI, A. (1995): *Discurso instruccional*, Bs. As., UBA.