



¿Da lo mismo decirlo que escribirlo...? Hacia una reflexión respecto de las consignas de modalidad escrita y modalidad oral en el contexto de enseñanza-aprendizaje

Vanesa Conditto *

Las reflexiones que aquí me propongo esbozar están relacionadas con la teoría y con la práctica. Es decir, por un lado, surgen como un intento por problematizar ciertos interrogantes que tuve a raíz de mi propia actividad docente en la Escuela Media y, por otro lado, también se inscriben en el contexto de las indagaciones preliminares para la elaboración de un marco teórico-conceptual de mi tesis de doctorado (la cual, dicho sea de paso, no es sino un intento por formalizar y sistematizar las curiosidades emanadas de la praxis). A grandes rasgos, en la tesis propongo indagar cuáles son las representaciones sociohistóricas acerca de la escritura que se vehiculizan en las consignas de trabajo en la escuela media y, además, evaluar su incidencia en la dimensión retórico-enunciativa de los textos de los estudiantes. Asimismo, en este marco de investigación, me interesa particularmente problematizar las consignas a partir de una serie de variables de análisis, una de las cuales es, precisamente, su modalidad oral o escrita. Esto es así porque, en primer lugar, parto de la consideración de que, como refiere Riestra (2008), en líneas generales, en las actividades cotidianas de enseñanza de cualquier espacio curricular (quizás con la excepción de algunas evaluaciones y trabajos prácticos especiales), las consignas escritas de enseñanza siempre van a acompañadas de una “textualización oral” que opera como encuadre de lo escrito, que aunque no siempre se configura del mismo modo u opera con los mismos presupuestos que la consigna escrita, bien podemos considerarla como consigna en tanto cumple el papel de mediadora de las acciones (verbales o no verbales) de los alumnos.

* Vanesa Conditto es Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Rosario, becaria de CONICET y Doctoranda en Humanidades con mención en Lingüística. Es docente en la Escuela Media, de Lingüística en la Facultad de Psicología y forma parte del Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica. Ha participado en Proyectos de Investigación y en Congresos como expositora, en temas relacionados con la lingüística, la didáctica de la lengua y la escritura.

vacondito@hotmail.com

Ahora bien, teniendo en cuenta este punto de partida, en esta oportunidad me propongo precisamente problematizar el estatuto específico de las consignas en virtud de su modalidad oral o escrita: ¿En qué medida las consignas orales y las escritas son unidades de análisis comparables? ¿En qué reside su régimen o valor diferencial en el contexto de las actividades formativas? ¿Por qué suelen coexistir en las clases? ¿Son manifestaciones del mismo género discursivo “consigna”?

Considero pertinente formular estas preguntas (tanto desde el rol docente como desde el de investigadora) sobre todo si partimos de la asunción de que las modalidades oral y escrita del lenguaje constituyen dos modos sistemáticos diferentes de organización lingüístico-discursiva (Ferreiro, 2011) y, al mismo tiempo, encierran distintas valoraciones y significaciones socioculturales –e incluso ideológicas– en el conjunto de las prácticas culturales (Cardona, 1999; Ong, 1982). Asimismo, estos interrogantes cobran mayor relevancia desde el momento en que asumimos la irreductibilidad de la escritura a la noción de “código” (Blanche-Benveniste, 2002; Ferreiro, 1997), en tanto esto supondría pensarla como un simple mecanismo secundario de transcripción biunívoca en relación con la lengua hablada. Por consiguiente y desde estos lineamientos generales, en esta oportunidad me propongo establecer una reflexión y problematización respecto de los puntos de encuentro, las diferencias y especificidades, así como de las relaciones e interpenetraciones posibles, entre la oralidad y la escritura en el ámbito específico de las consignas escolares.

A continuación, partiré de una conceptualización de las consignas desde el punto de vista del interaccionismo social –que constituye el marco teórico global que orienta mis indagaciones-. En segundo lugar, realizaré una breve revisión de determinadas perspectivas teóricas que se interrogan acerca de las particularidades de lo escrito y lo oral, a los fines de indagar su estatuto en tanto que distintas modalidades del lenguaje. Finalmente, me detendré en el lugar de las consignas orales y escritas en los procesos de enseñanza/aprendizaje e intentaré establecer una hipótesis respecto de su necesaria coexistencia en el aula, que es –en definitiva– el motor que impulsa todo el recorrido planteado.

1. ¿Qué es esa cosa llamada “consigna”...?

En primer lugar, partimos de la incuestionable evidencia empírica –sostenida, como ya adelanté, por la propia actividad docente– de que las consignas constituyen uno de los géneros discursivos (Bajtín, 1922)

más utilizados en las instituciones escolares y que atraviesa todos los niveles (desde el nivel inicial hasta el nivel superior universitario) y áreas de conocimiento (desde las ciencias exactas hasta las humanísticas). No obstante, y pese a tal omnipresencia, si realizamos una revisión de los lineamientos curriculares en el nivel superior orientado a la enseñanza, advertiremos que las consignas no se suelen constituir como objeto de conocimiento y, en consecuencia, muy pocas veces los docentes que nos valemos continuamente de ellas para organizar las clases lo hacemos de modo consciente y en virtud de objetivos didácticos concretos. Léase, en este sentido, las formulaciones de Fajre y Arancibia (2000): “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” (2000; 126).

Precisamente, si no sólo tomamos en cuenta las consignas escritas sino también las orales, la omnipresencia de las consignas en las actividades formativas es tal que, posiblemente en virtud de ello (sumada la falta de políticas curriculares al respecto), se han convertido en meros instrumentos ritualizados y sin demasiada consideración respecto de su potencialidad organizadora de las acciones intermentales e intramentales (Vygotski, 1932) de los estudiantes, es decir, tanto las que involucran la dinámica interactiva entre pares dentro del desarrollo de la clase –principio fundamental para el desarrollo, según la lectura interaccionista– como las que atañen a la internalización de esquemas cognitivos por parte de cada sujeto en particular. En efecto, es justamente en función del reconocimiento de esta potencialidad organizadora de las consignas, es decir, su calidad de constituirse como herramientas culturales mediadoras (Wertsch, 1999), que se suscita mi interés en ellas en tanto que objeto de investigación.

En lo que concierne a los antecedentes acerca del estudio de consignas en su calidad de herramientas culturales mediadoras del aprendizaje, puedo advertir que centrarse en esta perspectiva no ha tenido demasiados desarrollos, con la excepción notable de Riestra (2008), cuyo estudio tomo como principal referente teórico y antecedente. Es decir, si bien existen numerosos e interesantes estudios sobre las consignas [1], más allá del trabajo de Riestra no encontré estudios que las problematicen desde su lugar de herramientas mediadoras -y que en cuanto tales son portadoras de significaciones históricamente

configuradas-, tal como se las puede concebir desde la perspectiva del interaccionismo social e interaccionismo sociodiscursivo [2].

Por consiguiente, para pensar a las consignas como objeto me interesa recuperar como punto de partida las formulaciones teóricas propuestas por Riestra (2008). Desde esta perspectiva las consignas de enseñanza se constituyen teóricamente como el espacio interpsicológico de la mediación: son un instrumento que media entre la zona de desarrollo potencial del alumno (Vygotski, 1932) y sus producciones verbales. Es decir, las indicaciones del docente respecto de las tareas a seguir por parte del alumno -que siempre suponen una consigna, ya sea escrita y/o oral- constituyen un espacio sociodiscursivo específico que opera como mediador en la interrelación pensamiento-lenguaje: “Las acciones de los enseñantes y las tareas presentadas por éstos a los alumnos constituyen las actividades de enseñanza-aprendizaje que, específicamente, son operacionalizadas, mediante consignas o instrucciones, es decir, como instrumentos mediadores en la realización de tareas concretas de las clases” (Riestra: 2008; 236).

Ahora bien, partiendo de esta base general, cabe que nos preguntemos si la modalidad escrita u oral de las consignas supone un eje de diferenciación relevante, tanto para la (re)definición de su estatuto teórico, para su consideración metodológica (es decir, para la eventual constitución de un corpus de datos), así como también para evaluar su injerencia en las actividades formativas institucionales. A este respecto, el estudio mencionado de Riestra, propone una conjunción de ambos tipos de consignas para la configuración de su corpus de análisis, y únicamente las diferencia por su calidad de ser “consignas en sentido estricto”, a las consignas escritas, y “consignas en sentido amplio”, a las orales.

Por mi parte, considero que en virtud de su coexistencia y estrecha relación que se plantea en las actividades formativas, esta clasificación de las consignas merece ser revisada y, en buena medida, problematizada, sobre todo si partimos de la asunción de que, por un lado, la escritura no puede ser reducida a un mero código de transcripción de la “natural modalidad oral” del lenguaje (Blanche-Benveniste, 2002) y, por otro lado, en virtud de los numerosos estudios que en las últimas décadas se han realizado orientados a discutir y analizar las diferencias, especificidades e interrelaciones de la escritura y la oralidad del lenguaje y su puesta en discurso.

Teniendo en cuenta esto, a continuación realizaré una revisión de determinadas perspectivas teóricas que se interrogan acerca de esta temática, a los fines de ir ajustando la conceptualización de las consignas escritas y orales.

2. Hablar el lenguaje vs. Escribir el lenguaje (¿será cuestión de una oposición inconciliable?)

Entre las décadas del '70 y '80 la escritura, la cultura escrita y las prácticas escriturarias comenzaron a ser problematizadas en términos de objetos teóricos pasibles de diferenciarse de la lengua oral (y no en una relación de subordinación), desde distintas disciplinas y áreas de conocimiento –la antropología, la historia, la sociología, la psicología–, más allá del estrecho ámbito de la lingüística. Si bien estas perspectivas no constituyeron una línea homogénea de pensamiento, sí coincidieron en el hecho de reivindicar para la escritura un estatuto diferencial y, en buena medida, hegemónico para el desarrollo filogenético y ontogenético, en relación con la oralidad.

Sin embargo, conviene que recordemos que la escritura no siempre tuvo este lugar de preeminencia en los discursos de la ciencia. En este sentido, Béguelin (2002) propone una esquematización global de las concepciones sobre la escritura en el siglo XX que, según su criterio y a grandes rasgos, podrían dividirse en dos grandes lineamientos. Por un lado, nos encontramos con la tradición inaugurada por Aristóteles, continuada por Rousseau, y que se condensa con el primer estructuralismo, que le atribuye a la escritura un lugar marginal, secundario y de subordinación en relación con el lenguaje hablado, al cual siempre reproduce (obvio que “de modo imperfecto”) e intenta codificar en el ámbito de lo visual gráfico. Por otro lado, y como reacción a esta postura, nos encontramos con el posicionamiento que reivindica a la escritura como un medio lingüístico con “derecho propio”, es decir, como un sistema semiótico relativamente autónomo y con caracteres específicos –fundamentales para el desarrollo del pensamiento racional y del discurso científico– que lo distinguen de la lengua oral. Como puede verse, es esta segunda tradición a la que hacía referencia al inicio de este apartado, y cuyos representantes más reconocidos son, entre otros, McLuhan (1964), Ong (1982), Goody (1986), Olson (1994) y Cardona (1981). Por razones de espacio, aquí sólo mencionaré las líneas centrales propuestas por Ong y Olson, para luego ver de qué modo sus propuestas han suscitado distintas reacciones recientes tendientes a relativizar la radical diferenciación entre cultura escrita y oralidad, así como el lugar hegemónico de lo escrito.

Una de las principales tesis que sostiene Ong en *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra* (1982) consiste en postular que la escritura es la tecnología que más ha influido en la transformación y reestructuración de la conciencia humana, tanto si focalizamos en el plano de la historia sociocultural como en el plano del desarrollo subjetivo. Su principal argumento es el hecho de que, según su criterio, la escritura establece un lenguaje libre de contextos y permite un discurso autónomo, con altas posibilidades de abstracción en virtud de su separación de la situación vivencial, a la que la lengua oral permanecería ligada inevitablemente.

A propósito de este posicionamiento podemos observar que, aunque no es reconocido de modo explícito por parte de Ong, esta lectura es deudora de los incuestionables aportes de Vygotski (1934) y Luria (1979): ambos sostuvieron que los procesos mentales superiores siempre involucran el uso de signos creados por la sociedad, y que tienen una historia bien precisa, y devienen psicológicos por medio de los procesos de internalización. Así, estos autores enfatizaron –a partir del desarrollo de numerosos estudios experimentales– que la cognición y la conciencia son productos de la actividad humana y no su causa. Desde aquí, entonces, –y de esto Ong retomará y amplificará sus consecuencias [3]– se postula que la escritura puede ser considerada como una herramienta cultural de segundo grado, es decir, una doble mediación en relación con la primera que constituye el lenguaje oral, y que en cuanto tal es decisiva en el desarrollo de los procesos cognitivos porque permite un nuevo nivel de actividad: torna consciente la actividad primaria del habla al transformarla en objeto de reflexión y análisis.

Por su parte, y en una línea de pensamiento bastante cercana, en *El mundo sobre papel* (1994) Olson propone una “teoría de la cultura escrita” que focaliza en su relevancia epistemológica, puesto que para él la escritura no sólo tiene una función mnemónica sino que genera que lo pensado y lo dicho se vea de otro modo –y esto es planteado tanto para la filogénesis como para la ontogénesis–: “Mi objetivo es mostrar cómo nuestra comprensión del mundo, es decir, nuestra ciencia, y nuestra comprensión de nosotros mismos, es decir, nuestra psicología, son producto de nuestras maneras de interpretar y crear textos escritos, de vivir en un mundo de papel” (1994; 39).

Es decir, para este planteo lo que define a la escritura, y le otorga un rol fundamental en el desarrollo, es el hecho de que proporciona los conceptos y las categorías para pensar la estructura del habla, y no a la inversa: la conciencia de la estructura lingüística es un producto del sistema de escritura, y no una

condición previa para su desarrollo. De este modo, para esta teoría los hombres pueden hacer una introspección de la lengua y de su mismo pensamiento en términos de las categorías prescritas por los sistemas de escritura.

Ahora bien, si reflexionamos acerca de ambos planteos advertiremos que de lo que se trata es, precisamente –y como ya adelanté–, de colocar a la escritura en un lugar privilegiado y decisivo para el desarrollo subjetivo y cultural, puesto que fundamentalmente está asociada a lo mediato, lo estructuralmente complejo, la abstracción, lo analítico y lo racional. Frente a ello, la oralidad es configurada como otro “modo de ser” del lenguaje y del pensamiento, cuyos atributos centrales serán los de la inmediatez, la dependencia con la situación pragmático-vivencial, el valor performativo, la menor complejidad estructural y el pensamiento concreto. En definitiva, en esta línea de pensamiento de lo que se trata es de pensar a la oralidad y la escritura como dos diferentes modalidades del lenguaje, cada una con valores, atributos y funciones específicos.

No obstante, también resulta interesante que veamos que en los últimos años ha habido toda una serie de lecturas y propuestas tendientes a revisar esta dicotomía oralidad/escritura y a poner en discusión ciertas de las asunciones recién mencionadas. En este sentido, es interesante destacar una de las propuestas recientes de Ferreiro (2002) en la que se plantea una discusión con la tesis de Olson. Básicamente, su posicionamiento desde el punto de vista de los procesos psicogenéticos de la adquisición de la escritura, la llevan a reivindicar una relación dialéctica entre la oralidad y la escritura en el proceso de desarrollo, puesto que las categorías que ambos sistemas plantean están en permanente interacción e interpenetración. En efecto, lo que se cuestiona de Olson es su perspectiva determinista respecto de la escritura en la organización del pensamiento.

Por su parte, Havelock (1998) sostiene que más allá de las diferencias observables entre la modalidad oral y escrita del lenguaje (en tanto prácticas sociales y modos de cognición), ambas siguen estando entrelazadas en nuestra sociedad, por lo que es un error considerarlas mutuamente excluyentes: entre la modalidad escrita y la oral hay una relación de tensión creativa recíproca, y eso tiene, a su vez, una dimensión histórica que señalaría la preexistencia de la oralidad. De hecho, invirtiendo los términos, Havelock coloca en un primer plano a la oralidad por su función primariamente constitutiva, frente al artificio cultural que significa siempre la escritura: “El ser humano natural no es lector ni escritor sino

hablante y oyente (...) Desde la perspectiva del proceso evolutivo, la escritura, en cualquier etapa de su desarrollo, es un fenómeno advenedizo, un ejercicio artificial, una obra de la cultura, impuesta al hombre natural” (1998; 37).

Asimismo, la propuesta de Narasimhan (1998) enfatizará esta lectura desde el momento en que postula que es la disponibilidad del lenguaje en general –el cual primariamente, en el proceso de adquisición, siempre es oral–, y no tanto la escritura específicamente, lo que le permite a los seres humanos adoptar una conducta reflexiva totalmente impensable para el resto de los animales. Desde aquí, entonces, la cultura escrita debe ser considerada como una extensión y un incremento de las potencialidades que ya posee la conducta oral.

Ahora bien, ¿qué es lo que me interesa destacar de estas propuestas...? En efecto, si las menciono es precisamente porque todas ellas nos permiten, por un lado, relativizar la distinción dicotómica entre la escritura y la oralidad y, por otro, aminorar el lugar hegemónico de lo escrito en relación con el desarrollo; dos cuestiones que, en buena medida, se corresponden con nuestras intuiciones respecto del estatuto y valor de las consignas escritas y orales que, como vimos, siempre coexisten en el espacio del aula.

Finalmente, de este grupo de lecturas, otra que me interesa destacar es la propuesta por Feldman (1998). Ella comienza por hacer un rastreo por las principales líneas de investigación acerca de la relación oralidad / escritura de las últimas décadas (revisa los planteos fundantes de Ong y Olson, entre otros), y reconoce que, más allá de las especificidades, todos coinciden en plantear que la escritura es necesaria para las formas de conciencia halladas en el pensamiento moderno occidental, cuyo principal atributo estaría dado por el mayor grado de conciencia respecto del lenguaje y la posibilidad de disociar el discurso de su interpretación. Frente a ello, Feldman contrapone la tesis de que lo que conduce a la separación entre texto e interpretación o reflexión –propio de la conciencia moderna– no es la escritura en sí, sino los géneros artificiosos (secundarios), en tanto difieren del habla cotidiana y requieren pericia y autoconciencia por parte de quien los utiliza. Es decir, ella observa que existen en otros lugares y culturas, géneros orales comparables a nuestros géneros escritos en relación con las funciones sociales que cumplen y en virtud de sus estructuras complejas.

Justamente, lo que sugiere esta lectura es tener en consideración, más allá de la modalidad escrita u oral –diferenciación que aquí no es negada sino reexaminada y problematizada–, a la variable del género, que siempre implica un modo de organización, un contenido temático y un estilo verbal [4] pasible de ser analizado en cuanto tal. Esto es, en nuestro caso particular, cabría tener en cuenta que el género “consigna” de por sí ya implica un tipo de estructuración compleja y un género secundario, puesto que siempre, en menor o mayor grado, establece una relación con otros textos y una reelaboración de los géneros primarios con los cuales se vincula (y en el caso de las consignas orales, también se vinculan con las consignas escritas que las preceden).

En síntesis, del conjunto de los planteos aquí examinados quisiera destacar lo siguiente. Si bien resulta incuestionable que lo escrito y lo oral constituyen dos modalidades diferentes del lenguaje –cada una con un origen e historia particular, en la filogénesis y ontogénesis– puesto que asumen una organización lingüística y un valor específico, esto no implica que los enunciados de ambas modalidades no coexistan y supongan una interacción e interpenetración continua, que en cuanto tal nos habilita para considerar a las consignas escritas y orales como unidades de análisis comparables en tanto que pertenecientes al mismo género (con todo lo que esto implica, si lo entendemos como variable supraordenada en la organización discursiva).

A continuación, y para concluir, me detendré específicamente en el estatuto de las consignas orales y escritas en los procesos de enseñanza/aprendizaje, y voy a intentar establecer una hipótesis respecto de su necesaria coexistencia en las actividades formativas institucionales.

3. Consignas escritas y orales en el aula: una dupla que parece inseparable

Una de las aseveraciones que vengo sosteniendo desde el inicio de este trabajo es el hecho de que resulta evidente que las consignas son uno de los géneros discursivos más utilizados en el contexto escolar y que, al mismo tiempo, su modo de enunciación suele ser –simultáneamente– escrito y oral. De este modo, aun considerando (como lo he hecho) que tanto las consignas escritas como orales pueden ser pensadas como dos modalidades de inscripción del mismo género (dado que en ambas hay al menos un contenido temático típico -relativo al contenido curricular en cuestión y a la actividad a realizar por parte del alumno- y un modo de estructuración común de tipo instructivo-expositivo), nos resta problematizar el por qué de su coexistencia casi obligada en las actividades escolares.

A propósito de ello, en primer lugar, cabría que nos preguntáramos si, efectivamente, esta coocurrencia de consignas escritas y orales (generalmente en ese orden de inscripción) siempre fue tal en el contexto de las actividades de la escuela media. En modo alguno me interesa, ni está a mi alcance, plantear un estudio histórico-comparativo, pero lo considero una pregunta válida a los fines de comenzar a pensar el por qué de esta dinámica en el presente.

En efecto, esta necesaria “oralización de las consignas” resulta –al menos– curiosa, desde el momento en que fundacionalmente las instituciones educativas, y sobre todo la escuela media cuyos orígenes enciclopedistas son incuestionables [5], siempre estuvieron asociadas a la promoción, difusión y consolidación de la cultura escrita; “vehículo” por excelencia de la transmisión del conocimiento consolidado y legitimado: “La lectoescritura aparece como el eje del proceso escolar de apropiación, tanto por ser el conocimiento inicial y más importante que se transmite escolarmente, como por ser instrumental en el aprendizaje de otros conocimientos” (Rockwell: 1982; 298).

De hecho, históricamente la escuela secundaria –espacio en el que (supuestamente) la alfabetización inicial ya no es un problema porque es parte de la enseñanza primaria– priorizó el uso de la escritura como eje de sus prácticas. Esto es así tanto en lo que concierne a sus objetivos didácticos-curriculares – que el alumno pueda insertarse y desarrollarse óptimamente en una sociedad letrada–, así como en función de la organización de sus “rutinas” de enseñanza-aprendizaje, siempre mediadas por lo escrito: la composición, la evaluación escrita, el recitado a partir de lo leído, la copia, el dictado de textos, etc.

Sin embargo, si nos remitimos al contexto presente, es harta conocida la proliferación de discursos – ministeriales, mediáticos, docentes, y académicos- que hacen alusión a la “crisis” de los valores tradicionales de la escuela, en general, y de la escuela secundaria en particular. A título de ejemplo, pueden leerse las siguientes afirmaciones que operan como “diagnóstico” en un documento elaborado por el Concejo Federal de Educación titulado “Documento preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en la Argentina” (2008):

Las transformaciones acontecidas en los últimos tiempos en el plano de la cultura, la sociedad y la economía han replicado especialmente en la escuela secundaria, cuestionando las certezas sobre su sentido formativo. A la vez, el modelo institucional, pensado para otra realidad y otros adolescentes no ha sido lo suficientemente permeable a la diversidad del alumnado y a la heterogeneidad de sus experiencias, saberes e intereses. Esta rigidez ha contribuido, junto con otros factores, a la repitencia,

ausencia de motivación por el estudio y, peor aún, a la exclusión educativa y a la devaluación del secundario en términos de calidad y valoración social (2008:31).

Como es sabido, esta problemática sintetizada en esta cita del documento, no hace sino formalizar los cuestionamientos que desde las aulas vienen realizando los docentes en los últimos años/décadas [6].

Entonces, si partimos de la consideración de que, como vimos, uno de los pilares de las instituciones escolares siempre ha sido su vinculación con la escritura y cultura letrada en general, cabría que nos preguntemos si este estado actual de cuestionamiento de los valores y estructura de la escuela tradicional no está, entre otras cosas, vinculado con una puesta en discusión de esta relación de la escuela con la hegemonía de la lectura, los libros, la escritura y los textos escritos. De hecho, de todos los cuestionamientos y problemas relativos a la escuela media, uno de los más renombrados es, precisamente, el de las enormes dificultades de los alumnos para comprender lo que leen –y esto involucra también a las dificultades de interpretar consignas escritas [7] – y para producir enunciados escritos coherentes.

A este respecto, es interesante mencionar el trabajo realizado por Verón (1999) en que se plantea, precisamente, la crisis de la escuela como institución en virtud de la crisis de las prácticas tradicionales de lectura y escritura, y sobre todo de los valores asociados con dichas prácticas. Según su investigación, actualmente existe toda una serie de discursos y prácticas escolares que se erigen en contra de los valores vinculados con lo que se denomina “pedagogía tradicional” en pos de la autodenominada “pedagogía moderna”, oponiendo: lo pasivo, receptivo, denso, enciclopedista, monologal y libresco-escriturario de lo “tradicional”, frente a lo activo, interpersonal, efímero, dialógico, fragmentario y multimediático de lo “moderno”. Sin embargo, enfatiza Verón, esta dicotomización tiene como “trampa” el caer en un relativismo epistemológico y una pérdida de especificidad de lo escolar [8] (y la consecuencia más nefasta es que, de ese modo, la escuela reproduce las desigualdades sociales y culturales de origen de los alumnos).

Ahora bien, más allá de estos cuestionamientos (que me parecen sumamente legítimos, pero no me detendré en ellos porque no constituye el objeto del presente trabajo), resulta interesante el planteo del autor porque nos permite establecer una relación con lo que venimos discutiendo. Así, cabe preguntarse ¿en qué medida estas nuevas prácticas “anti libro”, “pro-inmediatez” y “fragmentaristas”

pueden vincularse con la utilización de las consignas orales, casi como acompañamiento obligado de las consignas escritas? Es decir esta dinámica de coexistencia de ambas modalidades en las consignas, pero con un predominio de las orales ante las dificultades de comprensión de las escritas por parte de los alumnos ¿no puede ser pensada como uno de los tantos síntomas de la crisis en la hegemonía de la tradición letrada en la escuela media...?

Desde mi criterio, esta es, ciertamente, una de las posibilidades de entender esta problemática y que, en cuanto tal, merece ser examinada y puesta en discusión. No obstante, también resulta oportuno que reexaminemos esta cuestión desde otro enfoque, que en lugar de pensarla en términos de problema y de síntoma de una crisis, nos permite analizarla en virtud de las características de la oralidad y la escritura y de su respectivo lugar para el desarrollo subjetivo y los procesos de aprendizaje. Es decir, también es posible leer el estatuto y valor de ambas modalidades de las consignas a la luz de los recientes estudios sobre la interacción entre la oralidad y la escritura a los que hice referencia en el final del apartado anterior de este artículo y que, precisamente, ponen en entredicho la hegemonía de la escritura para el desarrollo y suponen una revalorización de la modalidad oral [9].

En efecto, estas lecturas propuestas me resultan interesantes puesto que, en buena medida, se pueden vincular con nuestras observaciones respecto de la necesaria coexistencia e interrelación de la modalidad escrita y oral en las consignas. Es decir, por un lado, al quitar la excesiva importancia de la escritura para el desarrollo y, al mismo tiempo, recordarnos que es la lengua hablada la que siempre se constituye como la primera instancia de mediación subjetiva, nos permiten pensar la importancia que la lengua oral tiene en los procesos de enseñanza, y específicamente en las consignas.

Precisamente, como dije (y tal como puede evidenciarse para cualquier docente), advertimos que la mediación de las consignas escritas por sí solas parecen no bastar para la habilitación de una actividad determinada por parte del alumno, por lo cual siempre van acompañadas por la textualización oral de la consigna/instrucción de la tarea por parte del docente. Entonces, desde aquí, cabría hipotetizar que, más allá de que reconozcamos ciertos de los atributos específicos de la escritura que mencionan Ong (1982) y Olson (1994) (lo mediato, lo analítico y la posibilidad de establecer mayor distancia reflexiva con la referencia y las operaciones discursivas) y que en buena medida fundamentan la importancia de las consignas escritas y su necesaria inscripción, es incuestionable que para el alumno, en tanto que

sujeto cuya adquisición del lenguaje se dio de modo oral y cuyas interacciones verbales cotidianas son en su mayoría orales, el andamiaje (Bruner, 1998) de las consignas orales se inscribe como requisito fundamental, no sólo para la real comprensión de la tarea a realizar, sino también para sentirse exhortado como agente para la realización de una acción verbal.

4. A modo de cierre

En este trabajo me propuse como objetivo realizar una revisión y problematización respecto de las diferencias, similitudes e interrelaciones entre las modalidades oral y escrita del lenguaje en el ámbito específico de las consignas escolares del nivel medio.

Como intenté dejar sentado, aunque sin duda estamos ante dos modalidades discursivas con particularidades y especificidades –dado que cada una asume una organización lingüística y un valor específico en nuestra cultura–, esto no implica que los enunciados de ambas no coexistan y supongan una interacción e interpenetración continua que nos habilita para considerar a las consignas escritas y orales como unidades de análisis comparables. Principalmente, la posibilidad de relación estaría dada por su pertenencia a un mismo género que, en cuanto tal, implica su pertenencia a la misma actividad sociodiscursiva y, por ello, un modo global de estructuración y finalidad relativamente homogénea.

Ahora bien, no obstante esta filiación genérica compartida, también he intentado dejar planteado que la coexistencia de ambos tipos de consignas en las actividades escolares, supone un indicador de que, al menos en la praxis, no tienen necesariamente el mismo estatuto y valor. En virtud de ello propuse como hipótesis que, por un lado, la necesaria oralización de las consignas luego de su formulación escrita podría estar vinculada con un contexto general de crisis y puesta en entredicho respecto de las formas de enseñanza tradicional que, entre otras cuestiones, suponen una hegemonía de lo escrito y la cultura letrada. Por otro lado, también es posible pensar que de lo que se trata es de que, más allá de las interrelaciones entre lo oral y lo escrito, la oralidad se constituye como la primera instancia de mediación subjetiva y, por tanto, en los procesos educativos no deja de operar como apoyatura fundamental para el aprendizaje.

Sin embargo, y para concluir, me interesa destacar que estos lineamientos con los que aquí concluyo no son sino un nuevo punto de partida para continuar con ulteriores indagaciones y, sobre todo, para ser confrontados con datos empíricos pertinentes que me permitirán reexaminar las hipótesis y las conceptualizaciones teóricas aquí esbozadas.

Notas

- [1] Cfr. Fajre, C. & Arancibia, V. (2000); Atorresi, A. (2005); Moro, S. M. (2006); Vázquez, A., Pelizza, L. (2012), Riestra (2008); Jakob, I. y Rosales, P. (2012).
- [2] Cfr. Bronckart (2004)
- [3] Cfr. (Ong, 1982): Capítulo IV: "La escritura reestructura la conciencia".
- [4] Cfr. Bajtín, Op. Cit., p. 245.
- [5] Cfr. Tedesco (1986).
- [6] Cfr. Falchini (2010).
- [7] Cfr. Moro (2006).
- [8] Cfr. Verón, Op. Cit. p. 137.
- [9] Cfr. Ferreiro (2002); Havelock (1998); Narasimhan (1998); Feldman (1998).

Bibliografía

- Bajtín, Mijaíl ([1952] 1982): "El problema de los géneros discursivos". *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI, pp. 245-290.
- Béguelin, Marié José (2002): "Unidades de lengua y unidades de escritura. Evolución y modalidades de la segmentación gráfica". Ferreiro, E (Comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa, pp. 31.-51.
- Blanche Benveniste, Claire (2002): "La escritura, irreductible a un 'código'". Ferreiro, E (Comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa, pp. 15-30.
- Bronckart, Jean Paul (2004): *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid, Fundación infancia y aprendizaje.
- Bronckart, Jean Paul (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos aires, Miño y Dávila.
- Bruner, Jerome (1998): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- Camelo González, M. (2010): "Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula" en *Enunciación* 15 (2), pp. 58-67.
- Cardona, Giorgio. (1999): *Antropología de la escritura* [1981]. Barcelona, Gedisa.
- Chartier, Ane Marie (2004): *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica* [Trad. de Diana Luz Sánchez]. México, FCE.
- Conditto, Vanesa (2012 a.): "Representaciones sobre la escritura en las consignas de trabajo en la escuela media. Una primera lectura". Ponencia presentada en el 'XII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Homenaje a Berta Vidal de Battini', 28, 29 y 30 de Marzo de 2012, Potrero de los Funes (San Luis) [Publicación en formato de libro electrónico en prensa]
- (2012 b.): "Representaciones sobre la escritura en las consignas y su incidencia en la dimensión enunciativa de textos producidos por estudiantes universitarios". Ponencia presentada en las "Terceras Jornadas Internacionales de investigación y práctica en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas", 1 y 2 de noviembre de 2012, Universidad Nacional de Río Negro, San Carlos de Bariloche. [Publicación en Actas en prensa]
- Consejo Federal de Educación (2008): "Documento preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en la Argentina". Ministerio Nacional de Educación, Buenos Aires.
- Denny, J. Peter (1998): "El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita". Olson, D. - Torrance, N. (Comp.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa, pp. 95-126.

- Fajre, C. & Arancibia, V. (2000): "La consigna: un manual de instrucciones para leer en la escuela". Recuperado de <http://www.ucm.es> [consultado en junio de 2013]
- Falchini, Adriana (2010): "La escritura como objeto de investigación y de enseñanza. Entre 'hablar una lengua' y 'saber una lengua'". Ponencia no publicada en actas presentada en XI Congreso de la SAL, en Mendoza, abril de 2010.
- Feldman, Carol (1998): "Metalenguaje oral". Olson, D. - Torrance, N. (Comp.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa, pp. 71-94.
- Ferreiro, Emilia (1997): *Alfabetización: teoría y práctica*. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia (2011). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres* [1999]. México, FCE.
- Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (Comp.) (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* [1984] Buenos Aires, Siglo XXI.
- Havelock, Eric (1998): "La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna". Olson, D. - Torrance, N. (Comp.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa, pp.25-46.
- Leontiev, Alexis. (1982): *El desarrollo del psiquismo*. Madrid, Akal.
- Moro, Stella Maris (2006): "Formular, leer, analizar, comprender consignas escolares". Recuperado de www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PO%2051%20MORO.pdf [consultado en junio de 2013]
- Narasimhan, Robert (1998): "La cultura escrita. Caracterización e implicaciones". Olson, D. - Torrance, N. (Comp.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa, pp. 237-261.
- Olson, David (1994): *El mundo sobre el papel*. Barcelona, Gedisa.
- Ong, Walter ([1984] 2006): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica.
- Riestra, Dora (2008): *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Tedesco, Juan Carlos (1986): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Solar.
- Vázquez, A., Pelliza, L., Jakob, I. y Rosales, P. (2012): "Consignas de escritura y procesos cognitivo - lingüísticos implicados. Un estudio en la universidad" Ponencia no publicada en actas. Universidad Nacional de Río Cuarto, Congreso de la SAL.
- Verón, Eliseo (1999): *Esto no es un libro*. Barcelona, Gedisa.
- Vygotski, Lev ([1932] 2006): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Wertsch, James (1999): *La mente en acción* [colección dirigida por Mario Carretero - Universidad Autónoma de Madrid] Buenos Aires, Aique.