

*Aprendizajes*

# El docente y sus roles

Una aproximación a partir del análisis de clases  
de Lengua y Literatura desde la lingüística sistémica funcional

*Ann Montemayor-Borsinger y Ana Atorresi*



# El docente y sus roles



*Aprendizajes*

## **El docente y sus roles**

Una aproximación a partir del análisis de clases  
de Lengua y Literatura desde la lingüística sistémica funcional

*Ann Montemayor-Borsinger*  
*Ana Atorresi*



Utilice su escáner de  
código QR para acceder  
a la versión digital

# Índice

<b>Presentación .....</b>	<b>9</b>
---------------------------	----------

## **Capítulo 1. Introducción a la lingüística sistémica funcional..... 13**

1. 1. La lingüística sistémica funcional y la enseñanza .....	13
1. 2. El contexto de cultura y el contexto de situación .....	15
1. 3. La metodología de análisis tripartito .....	17
1. 4. Las tres metafunciones y sus estructuras preferidas en el nivel de la cláusula .....	20
1. 4. 1. Las estructuras preferidas por la metafunción experiencial .....	20
1. 4. 2. Las estructuras preferidas por la metafunción interpersonal.....	21
1. 4. 3. Las estructuras preferidas por la metafunción textual.....	22
1. 5. Las cadenas léxicas: un modo de mirar conjuntamente las tres vetas de significados .....	26

## **Capítulo 2. Metafunción interpersonal y estudio de los textos orales ... 29**

2. 1. Los intercambios .....	29
2. 2. El modo, los significados interpersonales y el tenor.....	31
2. 3. Los aportes de la teoría de la valoración .....	39

## **Capítulo 3. Análisis de significados interpersonales en tres clases de Lengua y Literatura .....**

3. 1. Algunos aspectos del contexto de cultura .....	45
3. 2. Algunos aspectos de los contextos de situación .....	47
3. 2. 1. Clase 1 (Carta al gobernador) .....	47
3. 2. 2. Clase 2 (Mito de Edipo) .....	47
3. 2. 3. Clase 3 (El Quijote) .....	48
3. 3. El análisis de las clases .....	48
3. 3. 1. El punto de partida.....	48
3. 3. 2. Quién habla.....	50
3. 3. 3. Qué hace cada participante cuando habla .....	53
3. 3. 4. Quién modaliza y quién modula.....	55
3. 3. 5. Las formas impersonales y la pretensión de objetividad	56

3. 3. 6. La congruencia entre el tipo de modo y la función del discurso .....	57
3. 3. 7. Las expresiones de actitud.....	58
3. 3. 8. Las cadenas léxicas.....	61
<b>Capítulo 4. Conclusiones.....</b>	<b>73</b>
<b>Corpus de clases analizadas .....</b>	<b>79</b>
Clase 1 (Carta al gobernador).....	79
Clase 2 (Mito de Edipo) .....	88
Clase 3 (El Quijote) .....	95
<b>Lista de referencias bibliográficas.....</b>	<b>99</b>
<b>Acerca de las autoras .....</b>	<b>101</b>

## Presentación

Este libro breve pretende acercar a los docentes de Lengua y Literatura el modo en que una teoría lingüística puede servir para analizar aspectos de las prácticas de enseñanza. Las prácticas docentes pueden analizarse desde muchas perspectivas lingüísticas y debemos, por tanto, justificar por qué hemos optado por apelar a la propuesta de la lingüística sistémica funcional. Las principales razones son dos: por un lado, el enfoque sistémico posibilita analizar las prácticas en sus contextos, su contexto de cultura y su contexto de situación; por otro lado, la teoría posibilita analizar si los contextos de cultura y situación son considerados contenidos de enseñanza en Lengua y Literatura.

¿Por qué nos interesa analizar las prácticas de enseñanza en sus contextos? El contexto de cultura de las prácticas docentes es bien complejo. La enseñanza se realiza en una red organizacional jerárquica (nacional, provincial, municipal, institucional), con diferentes niveles (inicial, primario, secundario, superior) y modalidades (pública, privada, urbana, rural). Esta red compromete a distintos actores en la definición de diferentes tipos de políticas, saberes, técnicas y metodologías, entre otros aspectos. En el micronivel institucional, el contexto de cultura implica el emplazamiento de la escuela; la composición de la planta docente, administrativa y de la comunidad a la que recibe; la infraestructura; la gestión; la evaluación de logros; el diseño del proyecto educativo institucional, etcétera. Todos estos aspectos enmarcan la enseñanza y la hacen una actividad sostenida, retroalimentada y propositiva o una tarea desfavorecida y solitaria. Como podemos ver, sería profundamente reduccionista estudiar la práctica docente sin tener en cuenta los rasgos contextuales enumerados.

Además, las prácticas de enseñanza se llevan a cabo en un contexto de vigencia de ciertas teorías pedagógicas y enfoques sobre la lengua, el lenguaje y su didáctica. La vigencia de ciertas teorías y enfoques supone la superación de otras teorías y es, por supuesto, provisoria. Por ejemplo, en el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura cobra progresiva vigencia el análisis de textos periodísticos, al tiempo que pierde vigencia el análisis de estructuras oracionales descontextualizadas. Sin embargo, en las propuestas de análisis de los textos periodísticos la atención sobre los contextos de producción y recepción resulta un tanto desdibujada y eso parece redundar en el análisis de partes de textos y mecanismos que las conectan o, en otras palabras, en la desestimación de los horizontes históricos y geográficos en los que nos inscribimos al usar el lenguaje y de las relaciones sociales de poder que determinan qué puede decirse y qué no en determinadas circunstancias.

Tal vez, esta desatención relativa de los contextos de los textos periodísticos en la escuela sea la razón por la cual lo que más ha llegado a las aulas del enfoque sistémico funcional son los fenómenos de identificación del género (el reconocimiento de la noticia, la crónica o la entrevista) y los recursos de cohesión textual (repetición, sinonimia, anáforas), que en esa teoría no existen por sí mismos, sino en un complejo entramado de relaciones. En efecto, la lingüística sistémica funcional concibe la gramática (*léxico-gramática*) como un componente desde el cual puede ascenderse hasta los contextos y, recíprocamente, considera que, desde los contextos, puede descenderse hasta la gramática. Desde esta perspectiva, ni la gramática descontextualizada ni el género descontextualizado existen: existen opciones que el hablante realiza para hacer más eficaz su producción textual en diversos niveles que se interconectan.

Como planteamos al inicio, si adoptamos el enfoque sistémico, vemos que el contexto de cultura de la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria desatendería actualmente los contextos como contenidos a ser enseñados, privilegiando identificaciones aisladas entre sí, con la consecuente reducción de múltiples y complejos procesos que hacen a la producción textual.

Este tipo de regulaciones curriculares sobre qué enseñar también son parte del contexto de cultura de la enseñanza. Pero, como precisamos al comienzo, además del contexto de cultura, existen contextos de situación que, en las prácticas de enseñanza, también se revelan complejos. El contexto de situación abarca desde lo planificado hasta lo efectivamente implementado en la clase. Se trata de instancias que generalmente difieren por múltiples causas, como las contribuciones y resistencias de los estudiantes durante la clase. Además, el contexto de situación de la enseñanza se caracteriza por la exigencia de operar simultáneamente con diferentes aspectos: el de los contenidos a enseñar, el de la didáctica o transposición de dichos contenidos, el de la gestión u organización del grupo de estudiantes, el de las interacciones con los estudiantes, etcétera. Durante la clase, el docente se enfrenta con el desafío de manejar todas estas variables a la vez.

Como vemos, si el contexto de cultura de las prácticas de enseñanza es relativamente estable y absorbe los conceptos, procedimientos, valores y actitudes que una sociedad considera válidos en cierto momento, el contexto de situación es más puntual y extremadamente variable, pues la clase no puede caracterizarse plenamente en forma previa y debe dar lugar a lo circunstancial.

De acuerdo con nuestras observaciones sobre el contexto cultural actual, en los capítulos 1 y 2 ofrecemos elementos básicos de la lingüística sistémica funcional que el lector puede utilizar para reflexionar sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en los planteos curriculares

vigentes. Sostenemos que los textos tienen significados influenciados por los contextos sociales y culturales en los cuales se despliegan y que privar a los textos de su contexto significa privar a los estudiantes del descubrimiento de quién dice qué, a quién, desde qué posición social, con qué propósito, en qué tiempo, en qué momento y en qué lugar. En otras palabras, significa reducir la enseñanza de los usos del lenguaje. En estos capítulos, procuramos ejemplificar las nociones con fragmentos de clases registradas en aulas de Lengua y Literatura del nivel secundario.

En el capítulo 3, por su parte, nos centraremos en analizar clases de Lengua y Literatura utilizando el enfoque sistémico funcional con el objeto de estudiar en qué medida y de qué forma los docentes actúan como facilitadores del aprendizaje o como portadores de saberes, lo cual correspondería a interpretaciones personales de diferentes contextos de situación.

Resta aún mucho por hacer en esta línea de trabajo: no solo analizar más clases para intentar determinar si existe un rol docente predominante en la escala que va desde la facilitación hasta la portación de saberes, sino también comparar clases de los niveles preescolar, primario, secundario y superior para estudiar si los docentes asumen diferentes roles según el nivel educativo en el que trabajan; asimismo, comparar clases sobre el mismo tema dictadas por diferentes docentes y por el mismo docente ante diferentes grupos; además, analizar clases en diferentes contextos geográficos y modalidades (departamentos, escuelas urbanas y rurales, públicas y privadas, entre otras variantes). En fin, solo nos hemos propuesto presentar un análisis preliminar.

Las clases que analizamos, así como los ejemplos que damos a lo largo del libro, fueron registrados de modo supervisado mediante grabador o filmadora por estudiantes del Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Río Negro. En el capítulo 3 damos más detalles sobre el contexto de cultura de cada clase, que los lectores podrán contrastar con el propio. A continuación de las conclusiones, transcribimos las clases en forma completa para que los lectores puedan consultar o reanalizar el corpus. En todas las transcripciones, seguimos convenciones de la etnografía educativa y empleamos *D* para indicar que habla el docente, *Ao* y *Aa* para indicar que hablan un alumno y una alumna, respectivamente, y [...] para señalar un segmento que no fue posible registrar.

Queremos agradecer especialmente a los estudiantes participantes y a los docentes que se prestaron a que sus clases fueran registradas: su trabajo ha permitido que el conocimiento y la reflexión sobre lo que sucede en las clases de Lengua y Literatura de la Argentina avancen un poquito más.

Un comentario final. Al utilizar teorías de la lingüística para entender mejor los textos que producimos, debemos tener en mente que en esta disciplina, a diferencia de otras, el lenguaje es a la vez el objeto de estudio

y el metalenguaje que se utiliza para describirlo. Esto necesariamente genera ambigüedades, hecho que ha sido destacado a lo largo del desarrollo de la lingüística moderna por varios de sus estudiosos. Lo hizo de manera ejemplar Firth, cuando señaló que «The reflexive character of linguistics in which language is turned back upon itself is one of our major problems» (1957, p. 147), es decir, que el carácter reflexivo de la lingüística, por el cual el lenguaje se vuelve sobre sí mismo, es uno de sus mayores problemas. Los problemas no se pueden obviar, pero alertando su existencia, pueden abrirse nuevos espacios de discusión.

# Capítulo I. Introducción a la lingüística sistémica funcional

## 1.1. La lingüística sistémica funcional y la enseñanza

La lingüística sistémica funcional (LSF, de ahora en más) comenzó a desarrollarse en Inglaterra a mediados de los años 60. Su principal impulsor fue Michael Halliday. Este lingüista, nacido en 1922 en el norte de Gran Bretaña, en una zona minera, era hijo de docentes. En 1945, se graduó en Londres, con honores, en Lengua y Literatura China Moderna; se trasladó a China a proseguir sus estudios y más tarde se doctoró en Cambridge en Lingüística China. A partir de entonces cambió la orientación de sus estudios y comenzó a desarrollar una teoría lingüística propia. Luego se sucedieron varios puestos de trabajo como profesor en diferentes universidades de Inglaterra y muy breves estadías en los Estados Unidos, lo que podría deberse a que, por entonces, su enfoque social del lenguaje no era fácilmente aceptado en el campo intelectual, quizás por la fuerza y la rapidez con las cuales el paradigma chomskiano—que postula una competencia lingüística por completo individual—se estableció en el ámbito anglosajón. En 1976, Halliday se trasladó a Australia, donde continuó desempeñándose como profesor hasta 1987 y donde murió a comienzos de 2018.

Con el tiempo, las propuestas de Halliday se expandieron y fueron adoptadas y ampliadas. Seguramente, el lector latinoamericano conozca los aportes de este autor relacionados con el estudio de la coherencia y la cohesión, que en los años 90 fueron los más difundidos en nuestro medio. Sin embargo, los trabajos de Halliday y sus seguidores—entre ellos su esposa Rukaiya Hasan—fueron y son expandidos y reformulados por numerosos discípulos en todos los continentes.

La LSF considera el léxico y la gramática en función de sus usos para crear significados en textos ubicados en contextos. No se trata de una propuesta prescriptiva (lo que una construcción gramatical o un texto deberían ser para resultar correctos), sino de una búsqueda para comprender cómo y por qué los textos que leemos, producimos, escuchamos y escribimos son como son; es decir, cómo y por qué, al construir textos en contextos específicos, elegimos ciertas formas léxicas y ciertas formas gramaticales y descartamos otras. La LSF ha probado ser una herramienta teórica poderosa para investigar textos en sus contextos de producción.

La influencia de la LSF fue muy importante para la investigación en contextos de enseñanza. Por ejemplo, en el contexto de la enseñanza

universitaria, ha estudiado las particularidades de la escritura de los estudiantes avanzados de ciencias y de los científicos, y su preferencia por el uso de expresiones abstractas y sin agente para crear efecto de objetividad (por ejemplo, 'El calentamiento de los metales ha demostrado [...] en vez de 'El investigador calentó los metales y demostró [...]').

En el nivel de la educación primaria, hacia los años 60, Halliday y algunos de sus seguidores comenzaron identificando tres tipos de enseñanza de la lengua: prescriptiva, descriptiva y productiva. La prescriptiva, afirmaban, se centraba en modelos de expresión establecidos, como la concordancia sujeto-predicado. Aunque sin duda esos modelos deben enseñarse como rasgos característicos de la lengua estándar –decían–, deben resultar equilibrados con las otras dos áreas de enseñanza: descriptiva y productiva. Halliday señalaba que la enseñanza descriptiva de la lengua (el uso de ciertos pronombres para sustituir sustantivos, por ejemplo) era muy escasa en el nivel primario y que muchos estudiantes recién adquirirían conciencia lingüística –o conciencia de que ese uso era convencional– cuando estudiaban una segunda lengua.

En cuanto a la enseñanza productiva, pretendía ampliar los recursos de los estudiantes al usar su lengua y para que desarrollaran sus capacidades de construir significados; en este campo, sostenía Halliday, el trabajo implicaba aprender las variedades lingüísticas disponibles: los registros y los lectos. Estas ideas dieron lugar a la producción de textos educativos que se emplearon en Australia y otros países de habla inglesa, así como a propuestas posteriores, como la conocida «aprendizaje de la lengua [clases de palabras, concordancia], aprendizaje a través de la lengua [maneras de expresar la experiencia a través del uso] y aprendizaje acerca de la lengua [funciones, estatus y demás]» (Ghio, Navarro y Lukin, 2017). Evidentemente, la enseñanza se desplazaba desde modelos contenidistas hacia modelos de proceso y reflexión metalingüística, y el rol del docente dador de conocimientos viraba hacia el de facilitador y favorecedor del aprendizaje. A propósito del proyecto educativo *Lengua en uso*, publicado en 1971, Halliday y Hasan sostenían:

Creemos que el maestro tiene que proporcionar un soporte, un apoyo. El maestro tiene que orientar, tiene que ser un guía; los materiales son solo una ayuda, y es el maestro el que tiene que decidir cómo emplearlos de la manera en que considere más apropiada. Para emplearlos adecuadamente, el maestro tiene que tener una buena formación acerca de la naturaleza de la lengua y de los procesos por los cuales se aprende el lenguaje, tanto oral como escrito. (2006, p. 20).

En los años 80, las propuestas se especificaron aún más y plantearon la enseñanza a partir de géneros discursivos: el texto es una instancia de elección particular de un género y el género es una condición y construcción del contexto cultural. Como hemos señalado ya, estas propuestas no eran prescriptivas, sino que surgían del trabajo colaborativo entre lingüistas y educadores que analizaban cómo funcionaba de hecho el lenguaje.

Las consideraciones sobre los géneros orales no fueron dejadas de lado, por supuesto. En este texto mostraremos una aplicación posible de la LSF en el análisis de clases orales dictadas en aulas de diferentes provincias de la Argentina.

## 1. 2. El contexto de cultura y el contexto de situación

Para la LSF, el lenguaje constituye una semiótica social, pues su función es crear significados que codifican aquello de lo que se habla, escribe, escucha o lee –los *significados ideacionales*–, así como el tipo de interacción entre los participantes o *significados interpersonales*. Una tercera veta de significados organiza los anteriores en un todo coherente o texto; se trata de los *significados textuales*. Todos estos significados están influidos por los contextos culturales y situacionales en los cuales se despliegan. El uso del lenguaje constituye un proceso constante de construcción de significados a través de sistemas de opciones orientados tanto por aspectos contextuales cuanto por aspectos textuales. De allí provienen los usos de los términos *sistémica* (contamos con sistemas de opciones) y *funcional* (las funciones del lenguaje son una semiótica social) con los que se designa a esta rama de la lingüística. Se encuentran antecedentes de esta posición en las obras del antropólogo polaco Bronisław Malinowski y de los lingüistas rusos Mijail Bajtín y Valentín Voloshinov, cuyas producciones rondaron los años 20 y 30 y tuvieron mucha influencia en la LSF.

Para Halliday, el *contexto de cultura* o sistema social es una construcción teórica que comprende todo el sistema semántico del lenguaje. El contexto de cultura incluye todas las actividades de una cultura determinada; incluso las más habituales, como las actividades de enseñanza que actualmente tienen lugar en el aula, en nuestro caso. Esas actividades están representadas por géneros discursivos que interiorizamos precisamente por pertenecer a un contexto de cultura. Los géneros son configuraciones relativamente estables del lenguaje de las que echamos mano para inscribir nuestros textos específicos en formas discursivas socialmente compartidas, por ejemplo, ‘el cuento’, ‘la crónica periodística’ o ‘la clase’.

El *contexto de situación*, por su parte, es una representación del entorno que se desarrolla mediante ciertas categorías generales importantes para el

texto que se está produciendo y que toma aquellos factores extralingüísticos que inciden en el texto mismo. Por ejemplo, las lluvias pueden ser relevantes en una clase sobre la desertificación, pero irrelevantes en una clase sobre la independencia americana, incluso si afuera está lloviendo.

El contexto de cultura es el sistema semiótico de nivel superior en el que se inscribe el lenguaje (el contexto social de la escolarización, por ejemplo). Al mismo tiempo, toda instancia de uso del lenguaje o todo texto se halla inscripto en un contexto de situación comunicativa particular (la clase sobre la desertificación en un aula determinada, sus participantes, lo que dicen y hacen, y sus efectos). Se trata de una relación similar a la que plantea Firbas (1992) entre el concepto de experiencia y saber del género humano, por un lado, y la experiencia y el saber de los interlocutores, por otro.

La interacción social adopta la forma lingüística que denominamos *texto*. El texto es toda instancia de lenguaje vivo que juega un papel dentro de un contexto de situación (Halliday y Hasan, 1985). Para la LSF texto y contexto son indisolubles. El texto es un texto *con*. Existe una relación de influencia recíproca entre el texto y la situación en la que este se produce. La noción de lo que acompaña el texto va más allá de lo dicho o escrito: incluye sucesos no verbales, como el entorno físico en el que el texto se despliega (un aula bien acondicionada o un salón con ventanales sin vidrio que da a una calle ruidosa). El contexto de situación y el contexto de cultura de un texto resuenan en él (Halliday y Hasan, 1985).

La relación del texto con el contexto no es lineal, sino dialéctica: los contextos influyen en los textos tanto como los textos inciden en los contextos. Esto se debe a que parte del contexto de todo texto es un conjunto de textos previos, textos que asumimos ya realizados y compartidos (clases que ya recibimos o ya dictamos, cuentos que ya escuchamos, etcétera). Esta relación dialéctica suele entonces incluir lo que se conoce como *intertextualidad*.

Así, la lingüística sistémica funcional es particularmente útil para explorar textos porque capta la relación dinámica existente entre el texto y el contexto en el cual fue producido. El conocimiento del contexto nos permite hacer predicciones sobre aspectos léxico-gramaticales del texto. Recíprocamente, el análisis léxico-gramatical nos da pistas para entender el contexto de producción del texto, mediante la suma de significados ideacionales, interpersonales y textuales codificados en la léxico-gramática. No obstante, es importante recalcar que esta relación dinámica entre el lenguaje y el contexto social es probabilística y no mecánica.

En el capítulo 3 analizaremos clases como textos en sus contextos y en las que resuenan otros múltiples textos.

### 1. 3. La metodología de análisis tripartito

La perspectiva sistémica funcional busca mostrar cómo la estructura léxico-gramatical de los textos está influida por características del contexto, tal como acabamos de señalar. Dado el contexto de cultura de la escolarización obligatoria secundaria argentina (para jóvenes o para adultos, con diseños curriculares que pueden diferir entre provincias, para estudiantes de zonas urbanas y zonas rurales, entre otros factores), los docentes y los estudiantes usan la lengua en contextos más específicos, los contextos de situación, que en nuestro caso son los contextos propios de cada clase en particular. Influyen en la clase aspectos del contexto de situación como la edad de los estudiantes, el tamaño del grupo, la infraestructura adecuada o inadecuada del aula, el tema que se trata, el momento del año, etcétera.

En particular, al examinar la relación existente entre el contexto de situación y el texto (los discursos en el salón de clase, en nuestro caso), Halliday (1982) sugiere que hay tres variables relevantes que, juntas, influyen en lo que se denomina su variedad funcional o *registro*: 1) el *campo* (de qué trata la clase, qué está pasando), 2) el *tenor* (quiénes participan, qué distancia social se establece entre ellos, qué tipo de actividad social está involucrada; en nuestro caso, la enseñanza y el aprendizaje) y 3) el *canal* de comunicación utilizado (por qué medio se intercambia; en nuestro caso, principalmente, por el medio oral y un uso de la lengua que puede ser formal, informal o adoptar matices intermedios).

La hipótesis es que la variable de registro del campo incide en los *significados ideacionales*, que brindan distintas posibilidades de representar el mundo según lo experiencial, esto es, según quiénes sean los *participantes* y cuáles sean los *procesos* (acciones) y las *circunstancias* elegidas para dicha representación.<sup>1</sup>

Veamos un ejemplo muy simple y, aunque descontextualizado, probablemente conocido para el lector. Salimos del aula y en el recreo conversamos con un colega acerca de la actitud de unos estudiantes en común, muy bulliciosos. Podemos codificar el hecho en el proceso *gritar* y comentar: ‘*Gritaron como desafortados*’. Podemos también optar por codificar el hecho en un participante y decir ‘*Los gritos no pararon ni un minuto*’. O bien podemos representarlo mediante una circunstancia: ‘*Se la pasaron a los gritos*’. Como hemos planteado, se trata de un sistema de opciones que, en el caso del campo, representa la experiencia.

---

1 Además, la variable *campo* permite combinar las representaciones sobre el mundo en estructuras de coordinación, dependencia, proyección y expansión. En este trabajo dejaremos de lado este segundo componente de la función ideacional—llamado *lógico*—porque excede nuestros propósitos.

La segunda hipótesis es que, a la vez, la variable del tenor influye en los *significados interpersonales*, es decir, los que brindan distintas posibilidades de intercambiar representaciones según los interlocutores involucrados. En algunas clases, por ejemplo, es posible apreciar la distancia social entre los interlocutores docente-alumno. Veamos el siguiente fragmento de una clase, donde la docente da muestras de su posición de poder frente a la estudiante, quien ofrece una suerte de disculpa:

Docente (D): —¡Sacá la carpeta! ¡Te lo digo por última vez!

Alumna (Aa): —Uy, profesora, es que la presté.

Finalmente, la tercera hipótesis es que la variable del canal influye en los *significados textuales*, que brindan distintas posibilidades de habilitar significados ideacionales e interpersonales para crear textos relevantes o eficaces. En efecto, no es lo mismo organizar un mensaje haciendo coincidir el actor, el sujeto gramatical y el tema (como en '*El docente deberá precisar la modalidad de evaluación de los trabajos escritos en el correspondiente punto del programa*'), que hacer de la modalidad de evaluación de los estudiantes el sujeto y el tema, y del docente, el actor ('*La modalidad de evaluación de los trabajos escritos deberá ser precisada por el docente a cargo en el correspondiente punto del programa*'), que hacer del circunstancial el tema ('*En el correspondiente punto del programa, el docente deberá precisar la modalidad de evaluación de los trabajos escritos*').

Cabe aclarar que en la LSF el *tema* es el punto de partida del mensaje, que ocupa la parte inicial de las frases o cláusulas, mientras que el *rema* es el resto, lo que ocupa la posición siguiente al tema. El tema y el rema se relacionan con el canal. En efecto, un texto producido oralmente se desarrolla de manera distinta de un texto elaborado por escrito, del mismo modo que un texto de carácter informal se desarrolla de manera distinta de un texto de tipo formal. Por esta razón, los ejemplos dados, recortados no solamente de sus contextos sino también de sus cotextos (el resto de cada texto), son, a la vez que sencillos, una muestra falseada de significados textuales propiamente dichos.

Estas nociones, de las que por el momento solo damos una idea muy global, serán sistematizadas y ampliadas a continuación con el fin de que se comprenda cómo las hemos utilizado en nuestro análisis de clases.

La lingüística sistémica funcional se refiere a los significados ideacionales, interpersonales y textuales que configuran todo texto como a tres *metafunciones* (*meta-* porque van más allá de lo léxico-gramatical y tienen que considerarse en el nivel semántico-discursivo o nivel de los textos completos). Estas metafunciones, simultáneamente:

- Construyen modelos de la experiencia (lo ideacional, es decir, lo experiencial más lo lógico).

- Representan interacciones sociales (lo interpersonal).
- Crean textos relevantes (lo textual).

Cada metafunción tiene un tipo de estructura preferida, *preferida* porque es la que manifiesta de manera más aguda y clara sus significados respectivos en el nivel de la cláusula. Las *cláusulas* son enunciados de sentido completo, que pueden coincidir o no con lo que tradicionalmente llamamos *oración* (es decir, puede haber dos o más cláusulas combinadas por coordinación, por ejemplo).

**Figura 1.1.** Variable, metafunción y tipo de significado, característica de la cláusula y tipo de estructura preferida

<p><b>Campo.</b> Qué sucede, de qué proceso social se trata, de qué se está hablando o escribiendo.</p>	<p>Metafunción <b>experiencial</b> construye un modelo de la experiencia.</p>	<p>La cláusula es vista como una <b>representación</b>.</p>	<p>El tipo de estructura preferida es la de <b>transitividad</b>, por tipos de participantes (actores, beneficiarios, etc.); de verbos o procesos (comportamentales, verbales, etc.) y de circunstancias (de lugar, de manera, etc.).</p>
<p><b>Tenor.</b> Quiénes están involucrados, qué roles sociales tienen, cómo se relacionan entre sí.</p>	<p>Metafunción <b>interpersonal</b> representa interacciones sociales.</p>	<p>La cláusula es vista como un <b>intercambio</b>.</p>	<p>El tipo de estructura preferida es la de <b>modo</b> (en LSF, sujeto gramatical, más desinencia verbal de imperativo, indicativo, etc.); más marcas de interrogación, aceptación, rechazo, duda, etc.; más significado modal del verbo, como 'poder', 'deber', 'querer', etc. En los discursos orales la prosodia también es clave.</p>
<p><b>Canal.</b> Cómo se expresa, cuál es el medio de comunicación elegido (oral, escrito, formal o informal).</p>	<p>Metafunción <b>textual</b>: crea un texto relevante.</p>	<p>La cláusula es vista como un <b>mensaje</b> y el conjunto de cláusulas como un texto organizado.</p>	<p>El tipo de estructura preferida es la de <b>temay rema</b>, que organiza el despliegue de la información en el texto, teniendo en cuenta lo que se ha dicho antes y lo que se quiere agregar.</p>

**Fuente:** Halliday y Matthiessen, 2004 [la traducción es de las autoras].

La figura 1.1 resume las variables de registro, las metafunciones y los tipos de significados que representan, el modo en que es concebida la cláusula y el tipo de estructura preferida en cada caso; se ha resaltado la fila de nociones teóricas que utilizaremos con más detalle para analizar los discursos que han tenido lugar en las aulas.

A menudo, cuando se analiza un texto, es conveniente distinguir entre significados de origen ideacional (experiencial más lógico), interpersonal y textual. En este texto, prestaremos especial atención a los significados interpersonales, pero no hay que olvidar que se trata de una simplificación y que en realidad los significados no pueden separarse completamente. Esto se debe a que hay tres vetas de significados que se combinan para construir textos y que, por lo tanto, influyen unas sobre las otras. Precisamente, por

ser tres las vetas de significados, se ha denominado *tripartito* el análisis que efectúa la LSF. Tengamos presente, entonces, que las tres metafunciones que acabamos de presentar no pueden separarse completamente, ya que son tres vetas de significados que se combinan simultáneamente para construir textos. Por esta razón, en la figura 1.1 las líneas que separan las tres metafunciones y sus tipos de significados son difusas.

Además, recordemos que este enfoque tripartito se encuentra no solamente en el nivel de la cláusula, sino también por debajo de ella, en el nivel de los grupos de palabras, y también por arriba de ella, en el nivel del párrafo y del texto completo, y aún más allá, en el contexto, con las variables de campo, tenor y canal (por eso las líneas de la figura 1.1 terminan con flechas que indican continuación).

## 1. 4. Las tres metafunciones y sus estructuras preferidas en el nivel de la cláusula

A continuación, nos detendremos en el nivel de la cláusula y trataremos más detalladamente el tipo de estructura preferida por los significados experienciales, interpersonales y textuales que, simultáneamente, construyen modelos de la experiencia, representan interacciones sociales y crean textos relevantes.

### 1. 4. 1. Las estructuras preferidas por la metafunción experiencial

Esta metafunción responde al tipo de significado que el emisor maneja para codificar sus experiencias. Desde el punto de vista de la metafunción experiencial, cada cláusula puede verse como compuesta por diferentes combinaciones de participantes y circunstancias organizados alrededor de un verbo o proceso obligatorio. Dentro de este armazón aparentemente limitado, hay posibilidades casi infinitas para codificar nuestra experiencia, ya que no está fijado qué parte de ella debe consignarse en qué parte constitutiva de la estructura de la cláusula. De hecho, existen amplias variaciones según el emisor del discurso y según la situación. Para dar un ejemplo muy simple, si uno está hablando de una nevada que impidió la asistencia a clases, puede optar por codificar el hecho en el proceso de *nevar* y decir ‘Nevó tanto que suspendieron las clases’; también puede optar por codificar el hecho en un participante, la nieve: ‘La nieve fue tan copiosa que suspendieron las clases’; finalmente, puede también codificar la experiencia en un circunstancial: ‘A causa de la nieve, suspendieron las clases’. Veamos otro ejemplo, tomado de una clase que codifica la experiencia en un circunstancial:

*Como los chonos fueron exterminados por los colonizadores, la mayoría de las islas donde vivían están prácticamente deshabitadas.*

Una forma posible de codificar la experiencia en un participante es la siguiente:

*Los colonizadores exterminaron a los chonos, por lo que la mayoría de las islas donde vivían están prácticamente deshabitadas.*

Y también lo es esta:

*Las islas donde vivían los chonos están prácticamente deshabitadas desde que los colonizadores los exterminaron.*

En cambio, en la siguiente transformación posible codificamos la experiencia en un proceso de tipo verbal:

*Exterminaron a los chonos en su afán de conquistar el archipiélago que rodea la isla de Chiloé.*

Vemos, entonces, que las opciones para combinar procesos con participantes y circunstancias son muchas.

Como hemos dicho, en una sola cláusula no puede apreciarse si, por ejemplo, en el texto hay regularidades que muestran un énfasis en ciertos procesos (materiales o verbales, por ejemplo) o en ciertos participantes (animados o inanimados, por ejemplo). Por el momento, damos ejemplos en el nivel de la cláusula como anticipo facilitador del análisis de textos completos que emprenderemos más adelante.

#### **1. 4. 2. Las estructuras preferidas por la metafunción interpersonal**

Los significados interpersonales, en los cuales nos centraremos en este libro, se generan porque quien emite el discurso codifica su experiencia interactuando con otro(s). Estos significados señalan cómo toma posición el emisor y, en los textos producidos oralmente, cómo reacciona el receptor. La toma de posición se expresa en elecciones léxico-gramaticales que atañen a la estructura de modo, que desde la LSF comprende más que los modos verbales indicativo, subjuntivo e imperativo de la gramática tradicional. En esta teoría el modo está compuesto por la desinencia verbal más el sujeto gramatical. Además, incluye las marcas gráficas y prosódicas de la interrogación, la afirmación, el rechazo o negación; los significados de los verbos modales (como *poder*, *tener que* y *desear*) y los adverbios o

construcciones adverbiales que modifican la cláusula completa (y afectan no solo al verbo).

Veamos otro fragmento de clase. Destacamos los aspectos vinculados al modo.

D: —*Quisiera* que se quedaran callados por un momento. *Francamente*, este no es modo de tratarse entre compañeros. *¿Podría ser posible que pactaran respetarse?*

Ao: —*¡Uf, profe! ¡Nosotros nos tratamos bien! ¡Usted no entiende los códigos!*

Si en la metafunción experiencial los significados cruciales son la relación entre los grupos y frases que funcionan como verbo, participantes y circunstanciales, en la metafunción interpersonal la relación crucial se ubica en las funciones gramaticales del sujeto y el verbo conjugado. Es decir, el modo y el tiempo verbales, la presencia o ausencia de sujeto gramatical y el tipo de sujeto elegidos (*ustedes, vos, usted*) constituyen las señales gramaticales del tipo de intercambio que se está estableciendo.

### 1. 4. 3. Las estructuras preferidas por la metafunción textual

La metafunción textual se relaciona con la manera en que el emisor del discurso organiza los otros dos sistemas de significados para formar textos relevantes. Son relevantes los textos funcionales, eficaces. La metafunción textual se distingue claramente, ya que habilita las otras dos: la ideacional (experiencial más lógica) —o la lengua como representación— y la interpersonal —o la lengua como intercambio de representaciones.

La metafunción textual es el sistema de significados al cual se dedican, fuera del modelo sistémico, otras ramas de la lingüística que estudian la gramática del texto o su organización (las condiciones que lo hacen coherente y cohesivo).

En el nivel de la cláusula o frase, en el siglo XIX se postuló una perspectiva tripartita: se habló de *sujeto lógico*, *sujeto gramatical* y *sujeto psicológico*. El sujeto lógico es el que realiza la acción, el sujeto gramatical es el que gobierna el verbo y el sujeto psicológico es el punto de partida del mensaje, lugar donde las inteligencias respectivas del locutor y del interlocutor se encuentran, para retomar una metáfora utilizada en lingüística.

En la LSF el sujeto lógico de la cláusula es el *participante actor*, componente de la estructura de transitividad visto desde la metafunción experiencial. El *sujeto gramatical* es, como hemos dicho, un constituyente del modo, una parte de la estructura de la cláusula vista desde la perspectiva interpersonal. El sujeto psicológico es el punto de partida o *tema*, parte de la estructura de la cláusula desde la perspectiva textual del ordenamiento

de los significados. Cuando analizamos cláusulas desde la perspectiva de la metafunción textual, vemos que estas tres funciones pueden combinarse o separarse en distintos elementos lingüísticos. En el siguiente fragmento destacamos el tema y vemos que ese tema es, a la vez, el actor (sujeto lógico), el sujeto gramatical y el tema (sujeto psicológico).

*Este grupo* encontró descripciones interesantes.

A continuación, vemos cómo las funciones se separan:

Fueron encontradas descripciones interesantes por este grupo.

En el último caso, «fueron encontradas» es el tema o sujeto psicológico, «descripciones interesantes» es el sujeto gramatical y «este grupo» es el actor (sujeto lógico).

El ejemplo resulta un tanto absurdo porque no hacemos ninguna referencia a la funcionalidad del cambio y porque trabajamos solo con una cláusula. Es lo mismo que sucede cuando proponemos oraciones *ad hoc* para que los niños las analicen con la llamada sintaxis tradicional: en una sucesión de oraciones del tipo ‘Pedro pateó la pelota en la cancha’, sujeto gramatical, sujeto lógico y sujeto psicológico coinciden.

Muy diferentes son las cosas cuando tomamos la lengua como algo vivo y analizamos tres noticias provenientes de diferentes diarios (aquí nos limitamos a los titulares):

1. Docentes y estudiantes [sujeto psicológico, lógico y gramatical] defienden la educación pública en una concurrida marcha.
2. La educación pública [sujeto gramatical y psicológico o tema] es defendida por docentes y estudiantes [sujeto lógico o actor] en una concurrida marcha.
3. En una concurrida marcha [sujeto psicológico o tema], defienden [omisión del sujeto actor] la educación pública.

Cuando nos situamos en el plano de la organización de un texto completo, se ve que tenemos que decidir cómo organizarlo y que, en la sucesión de las cláusulas que lo componen, lo que se consigna primero en cada una, el tema, expresa un tipo importante de significados textuales.

Es habitual usar la primera posición –el tema– para señalar cómo se elige desarrollar un texto y orientar al que lo lee o escucha. Considerada a nivel semántico-discursivo, la sucesión de los temas de un texto constituye su esqueleto, su andamiaje o su *método de desarrollo* (Fries, 1995). Comúnmente, se coloca en posición de tema la información ya conocida de la cual se puede partir para dar nueva información (*rema*), aunque a veces puede

ocurrir que el tema exprese información nueva, por alguna razón funcional como la de sorprender al interlocutor. La opción por defecto –temas dados y remas nuevos– es una manera eficiente de guiar y ubicar a los destinatarios en el seguimiento del desarrollo del texto. Muchos textos están organizados de tal manera que se ponen elementos del rema de una cláusula en el tema de la próxima, o que se repiten significados del tema de una cláusula en el tema de las cláusulas siguientes, para asegurar la continuidad del desarrollo. Daneš (1974), de la escuela funcionalista de Praga, presentó modelos de distintas progresiones temáticas. Su intención fue descriptiva y los libros de texto que enseñan, siguiendo a Daneš, cómo organizar la progresión temática tuercen esa intención convirtiéndola en una prescripción.

El análisis exhaustivo de un texto desde la perspectiva de la LSF permite percibir los significados que el emisor acumuló en él. Este análisis se realiza aproximadamente de la siguiente forma. Primero se divide el texto en las cláusulas que lo constituyen. A continuación, se analiza sucesivamente y en *forma rápida* cómo se plasman sus significados en las estructuras preferidas de cada metafunción: experiencial, interpersonal y textual; con *rápida* nos referimos a que en esta etapa se deja de lado lo que podría discutirse posteriormente; por ejemplo, los límites de la cláusula cuando, en un texto oral como la clase, hay varias frases seguidas conectadas entre sí por coordinación. A continuación, se examina cómo los dos primeros tipos de significados están habilitados por el tercer tipo mediante los recursos de ordenamiento posicional ofrecidos por el tema y el rema. Los significados acumulados en la sucesión de temas muestran patrones de organización del texto, su método de desarrollo, como mencionamos antes. Esto nos permite obtener una primera conclusión, que pasa a analizarse con más detalle.

Los patrones secuenciales y acumulativos de los temas que surgen del análisis pueden ayudarnos a descubrir importantes características semántico-discursivas de un texto y cómo el locutor lo construye para que pueda responder a las necesidades de su interlocutor. El destinatario del texto no debería resultar confundido por las elecciones realizadas en la sucesión de los temas; si fuera el caso, podría haber sucedido que el método de desarrollo del texto, su flujo de significados, no progresó adecuadamente.

En el siguiente fragmento de una clase, y solo a los fines de ejemplificar el método de desarrollo de la docente, destacamos los temas en sus intervenciones.

Docente (D): —*Y de esto que leímos*, de la vida de Oscar Wilde y su trayectoria, ¿qué les llamó la atención?

Alumno 1 (A01): —Se hizo gay.

A03: —Murió pobre.

A05: —Era un rebelde.

A04: —Se viste con sacos largos.

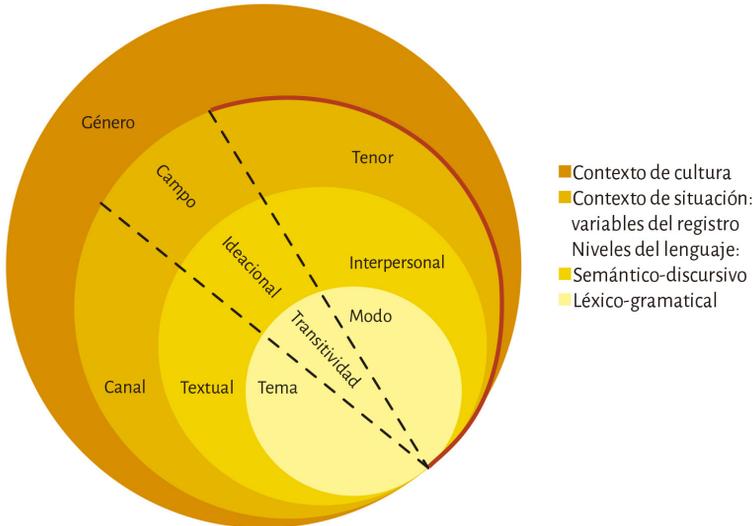
- D: —¿Y *qué habrá provocado* esa actitud en esa sociedad, en su época, en una sociedad tradicional?
- Ao1: —Desafió las formalidades de esa sociedad.
- D: —¿*Escucharon* lo que respondió el compañero? *Desafió* las formalidades de esa sociedad.
- Ao3: —Y lo rechazaron cuando se hizo gay.
- D: —*Sufre* no solo el rechazo de esa sociedad. ¿*Cómo* terminó su aventura con un joven de la nobleza? ¿*Qué* le sucede a Wilde?
- Ao2: —Lo rechazaron, lo discriminaron.
- Ao6: —Va preso.
- D: —*Lo enjuician*. *La homosexualidad* era considerada ¿qué?
- Ao5: —Un crimen.
- D: —*Sí, era* un delito la homosexualidad para la sociedad de esa época. *Ustedes* fijense desde esa época hasta la actualidad. *Cómo* fue la reacción de esa sociedad tradicional y de costumbres tan rígidas, *cómo* tuvo que pagar con su libertad por tener una relación con una persona de su mismo sexo. *Les cuento* que mientras Wilde estuvo preso escribió una obra donde describe las condiciones durísimas que soportaban los presos en esa cárcel. «*La balada de la cárcel de Reading*» se llama esta obra de denuncia. [Anota el título en la pizarra].

Como puede verse, la docente usa la posición de tema, sistemáticamente, para recuperar significados ya dados y compartidos con el grupo de estudiantes o propuestos por ellos mismos. Las únicas excepciones son «*Les cuento*» (donde el tema se usa de forma interpersonal) y «*La balada de la cárcel de Reading*» (donde el tema se usa para dar información nueva) en el último párrafo.

Cabe hacer una aclaración importante al lector que se acerque a las traducciones de los trabajos de la LSF. Halliday usa la palabra *mode* para referirse a la variable de registro que tiene que ver con el *canal* o *medio* de comunicación empleado (oral o escrito, formal o informal). Y usa una palabra diferente, *mood*, para referirse a la estructura léxico-gramatical característica de la cláusula como intercambio. *Mood* es el núcleo configurado por el sujeto gramatical y el verbo conjugado, que otorga determinado *temple* a la cláusula y es cercano a los conceptos de modo (indicativo, imperativo, subjuntivo) y modalidad (certeza, probabilidad, duda) de la gramática tradicional. En las traducciones de Halliday es usual traducir tanto *mode* como *mood*, dos palabras diferentes en inglés, con la misma expresión en castellano: *modo* (ver por ejemplo *El lenguaje como semiótica social*, 1982, pp. 188-189), lo que lleva a serias confusiones. En suma, *mode* (*canal* en este texto) es una variable del registro que influye en la metafunción textual y *mood* (*modo* en este texto) es la estructura léxico-gramatical preferida por la metafunción interpersonal.

En la figura 1.2, representamos estas diferencias y graficamos la concepción tripartita de análisis de la lingüística sistémica funcional presentada brevemente en este capítulo.

**Figura 1.2.** Niveles del texto, metafunciones, estructuras preferidas y variables del registro



**Fuente:** Martin y Rose, 2007 [traducción y adaptación de las autoras].

La figura 1.2 representa que desde el nivel léxico gramatical puede ascenderse hasta el contexto y, viceversa, que desde el contexto puede accederse al nivel léxico-gramatical del texto. Muestra, además, que las metafunciones interpersonal, ideacional y textual tienen, por debajo, sus estructuras preferidas y, por encima, las variables de tenor, campo y canal o medio, respectivamente. Las líneas punteadas expresan la influencia mutua de las tres vetas del significado. El borde exterior que contiene *tenor*, *interpersonal* y *modo* representa la veta que privilegiaremos en nuestro análisis de los registros de clases.

## 1. 5. Las cadenas léxicas: un modo de mirar conjuntamente las tres vetas de significados

Hemos visto que la metafunción textual habilita las otras dos metafunciones: la experiencial y la interpersonal. Si un emisor no organizara un texto,

sería imposible que realizara la función de representar experiencias o la función de intercambiar significados. Sin embargo, como hemos planteado, tampoco existe una metafunción textual pura, es decir, que pueda no representar la experiencia o no estar en función de uno o más interlocutores.

Así, en este apartado veremos cómo se superponen las tres metafunciones tomando el fenómeno de las *cadena léxicas*, que los docentes solemos conocer como *campos léxicos* o *campos semánticos*.

Si hablamos de las cadenas léxicas desde el punto de vista textual, que es el más conocido en nuestro medio, nos situamos en el hecho de que, en su desarrollo, todo texto retoma lexemas anteriores para ser relevante: los repite, los sustituye por sinónimos, los contrapone a través de antónimos, los agrupa mediante una palabra general o *hiperónimo* (como 'estudiantes' para hacer referencia a una serie de sujetos nombrados individualmente antes). Además, todo texto aproxima lexemas basándose en nuestro conocimiento de los contextos de cultura y de situación ('estudiantes' y 'escuela', por ejemplo). Así, en todo texto es posible reconocer uno o más temas que se expresan y se concretan mediante una serie de lexemas relacionados semánticamente, es decir, mediante una o más cadenas léxicas. Este despliegue de la información puesto al servicio de hacer claro el texto, según sea escrito u oral y presente un uso del lenguaje formal o informal, remite a la variable del registro que hemos llamado *canal*.

La relación que se establece entre los lexemas dentro de un texto es uno de los fenómenos que constituyen su *cohesión*, entendida como el conjunto de relaciones de significado que, por encima de las cláusulas, crean un texto. Además de las relaciones entre lexemas o *cohesión léxica*, hacen cohesivo un texto las relaciones de *cohesión gramatical*, como la sustitución de un párrafo por el pronombre *eso*. No abundaremos en la cohesión gramatical porque no será objeto de nuestro análisis.

Al mismo tiempo, si hablamos de las cadenas léxicas desde el punto de vista experiencial, vemos que durante el desarrollo del texto se producen relaciones que van calificando y clasificando a los participantes, ya se trate de personas, cosas o procesos. Para dar un ejemplo muy simple, el participante «profe», en nuestras clases, suele ser representado mediante una relación de contraste (por oposición de rol) con el participante estudiante. De la misma manera, cada vez que un docente dice «¡Chicos!» hace referencia al conjunto de los miembros de la clase o categoría a los que, en otros momentos, nombra en forma individualizada. Podríamos pensar también en una situación de indisciplina en la que los estudiantes van siendo representados *in crescendo*: 'están *desatentos*', 'están *indisciplinados*', 'están *terribles*'. Entonces, la experiencia vivida se codifica en estas relaciones que se despliegan a lo largo del texto. Lo mismo puede decirse de los procesos: sus significados en relación permiten captar qué sucede. En una serie de procesos como 'noten',

‘observen’, ‘reparen’, ‘vean’ hay relaciones de significado que apuntan a representar lo comportamental dentro de una clase en la que, en principio, el docente es configurado como portador de saberes. En cambio, en una serie de procesos como ‘siéntense’, ‘cálmense’, ‘tranquilícense’, ‘quédense quietos’ o ‘hagan silencio’ hay relaciones de significado que apuntan a lo comportamental dentro de una clase en la que, en principio, el docente se configura como garante de la disciplina. Decimos «en principio» porque estamos dando ejemplos aislados y descontextualizados con el solo fin de introducir el tema. Recordemos que la mirada sobre los tipos de participantes y procesos nos remite a la variable del registro que llamamos *campo*.

Finalmente, las cadenas léxicas también pueden ser consideradas desde el punto de vista interpersonal. Si retomamos el último ejemplo (‘siéntense’, ‘cálmense’, ‘tranquilícense’, ‘quédense quietos’), observamos que todos esos significados están en función de unos interlocutores que, para el emisor, deben recibir órdenes que regulen su acción. Podemos imaginar que los interlocutores intentarán negociar e imponer sus propios significados: ‘Yo no me paré’, ‘¿Me acusa de nerviosa?’, ‘¡No quiero hacer nada!’), entre otras posibilidades. También podemos imaginar que, en algún momento, los interlocutores ceden y el emisor puede usar series de procesos como ‘¿Lo notan?’, ‘¿Observaron?’. Particularmente en los textos orales cara a cara las cadenas léxicas muestran cómo, a lo largo de las interacciones, se relacionan entre sí los interlocutores, lo que nos remonta a la variable del registro que denominamos *tenor*.

En este capítulo hemos presentado muy brevemente algunos elementos clave de la lingüística sistémica funcional. En el próximo capítulo nos centraremos en la función interpersonal porque nos ha resultado la veta más rica para, en el capítulo 3, mostrar los resultados de las clases analizadas.

## Capítulo 2. Metafunción interpersonal y estudio de los textos orales

### 2.1. Los intercambios

Siempre que usamos el lenguaje (incluso cuando escribimos) lo hacemos interactuando con otros. En un intercambio oral, nuestra primera elección es qué rol asumir: el rol del que lo inicia o el rol del que responde. Si escogemos iniciar un intercambio, se abren nuevas opciones, como dar o pedir. Además, para interactuar debemos tener algo que intercambiar: información (verbal), bienes (objetos) o servicios (actividades). Cuando intercambiamos información, tanto el objeto del intercambio como la respuesta son verbales y el lenguaje es el medio y la finalidad del intercambio. En cambio, cuando intercambiamos bienes y servicios, el lenguaje es el medio que colabora con la realización del proceso y la respuesta puede no ser verbal.

La elección de roles en el discurso y el tipo de elementos intercambiados se expresan gramaticalmente a través de las opciones de la estructura de modo de la cláusula, como planteamos en el capítulo anterior. Estas opciones se concretan sobre los constituyentes funcionales del *sujeto gramatical* y el verbo conjugado o *finito*, seguidos del *resto*, y sobre su configuración (por ejemplo, la ausencia de algún elemento del modo, como el sujeto o la parte finita del verbo).

Sujeto gramatical	Finito	Resto
Yo	había encargado	esta lectura para hoy

La distinción entre los roles de iniciar o de responder puede ser asociada con la diferencia estructural entre tipos de cláusulas generalmente completas (iniciar) o generalmente elípticas (responder). Por ejemplo:

D: —¿Leyeron el texto que indiqué para hoy? [Cláusula completa].

Aos: —!!!Noooooooooooo!!! [Cláusula elíptica].

La distinción entre dar y pedir información o bienes y servicios está asociada con las estructuras declarativas, interrogativas o imperativas. En el ejemplo anterior, el docente demanda información a través de una cláusula interrogativa y los estudiantes aceptan el rol y realizan una cláusula declarativa.

**Tabla 2.1.** Distintos roles del habla según lo intercambiado

Roles del habla	Lo intercambiado	
	Información	Bienes y servicios
Dar	Modo declarativo	Modo condicional y otras formas de ofrecimiento (pueden ser no verbales).
Pedir	Modo interrogativo	Modo imperativo. (Lo intercambiado puede ser no verbal).

No es azarosa la ausencia, en la tabla 2.1, de una estructura gramatical más esperable o congruente para ofrecer bienes y servicios, ya que en este caso el lenguaje es lo menos necesario.

Con independencia de que nuestros intercambios lingüísticos sean de información o de bienes y servicios, siempre están compuestos, fundamentalmente, por argumentos que tienen una *polaridad*. La polaridad implica optar entre formular un enunciado con polo positivo ('leyeron el texto') o polo negativo ('no leyeron el texto').

D:—Entonces, estos mutantes surgen a raíz de una explosión de la bomba adánica. ¿Con qué pueden relacionar una bomba adánica? [Dos cláusulas con polaridad positiva].

Ao:—Con una bomba. [Polaridad positiva].

D:—¿Con una bomba de qué tipo? [Polaridad positiva].

Ao:—De humo. [Polaridad positiva].

D:—No, no de humo. [Polaridad negativa].

Normalmente los intercambios no son categóricos, de aceptación/acuerdo o rechazo/desacuerdo absolutos. Por medio de los dos subsistemas gramaticales de la *modalización* (significados relacionados con la probabilidad de ocurrencia de las proposiciones o su valor verdad, es decir, *modalidad epistémica*) y la *modulación* (significados relacionados con la cortesía, la obligación, la necesidad o *modalidad deóntica*), reunidos bajo la etiqueta de *modalidad*, el lenguaje nos permite templar el intercambio. En el siguiente ejemplo destacamos cómo mediante el futuro de probabilidad y el modalizador *tal vez* el docente matiza las opiniones encontradas de los estudiantes.

D:—Ahora nos vamos a trasladar en el tiempo. Estamos hablando de, aproximadamente, doce siglos antes de Cristo. ¿Ustedes trabajaron en Historia las distintas épocas históricas?

Aos:—Nooo.

Aa:—Sí lo vimos.

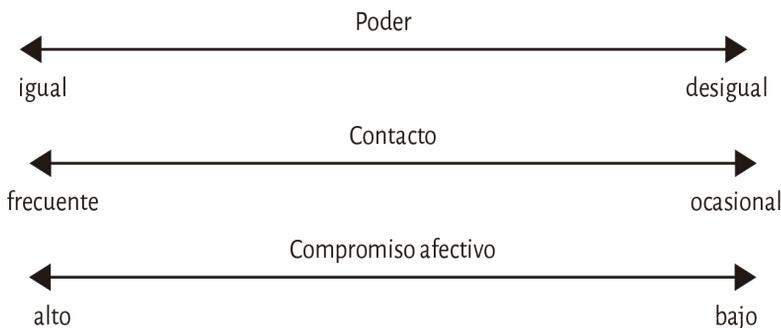
D:—Bueno, lo *habrán trabajado* pero *tal vez* algunos no se acuerdan.

En este trabajo, queremos examinar cómo la sucesión de cláusulas que conforman el texto que llamamos *clase* se estructura en distintas aulas y cómo ese análisis nos permite captar los tipos de significados esenciales a los que dan lugar distintos tipos de interacción. Al observar los constituyentes gramaticales funcionales del modo y sus diferentes configuraciones estaremos describiendo cómo se estructura el lenguaje para la comunicación en el aula.

## 2. 2. El modo, los significados interpersonales y el tenor

Cuando analizamos cómo los docentes y los alumnos usan las estructuras de modo y modalidad en las cláusulas que intercambian en una clase, podemos ver cómo construyen significados sobre dimensiones interpersonales tales como el nivel de familiaridad, el poder o la solidaridad implicados en las relaciones sociales que establecen. La LSF sostiene que pueden hallarse correlaciones entre las estructuras gramaticales de modo elegidas en la sucesión de cláusulas que conforman determinado texto, la semántica de significados interpersonales de dicho texto y luego entre este y el tenor del contexto de situación en el cual ha sido producido. Hay distintas variables que constituyen el tenor del contexto de situación en el cual se produce un texto, y que influyen luego en su léxico-gramática. En LSF se distinguen generalmente tres variables principales, que se representan de la siguiente manera.

**Figura 2.1.** Variables del tenor



**Fuente:** Martin, 1992; Eggins, 2004 [traducción de las autoras].

A continuación veremos seis casos de relaciones entre la léxico-gramática del texto y el contexto de situación: quién habla, qué hace cada participante cuando habla, quién modaliza y quién modula, cómo se emplean

las formas impersonales, qué congruencia existe entre el tipo de modo y la función del texto y cuáles son las expresiones de actitud.

Una indicación llamativa de la presencia de poder es quién consigue hablar y por cuánto tiempo. En el aula, la relación de poder que se instala se realiza lingüísticamente por el dominio de los turnos del habla por parte del profesor. Por supuesto, se pueden encontrar contraejemplos en determinadas clases o situaciones, como la del examen oral, en la que el estudiante, por razones funcionales a la averiguación de la amplitud de sus conocimientos, tiene el turno del habla más extenso. En una conversación casual o, en menor grado, durante una tutoría ofrecida a un estudiante, también hay un acceso mucho más libre al rol de hablante: la solidaridad implicada en estas relaciones es representada lingüísticamente por el hecho de compartir el rol de emisor en un grado mucho mayor. Pero generalmente está claro quién está a cargo de la clase porque el profesor es el que más habla. En el siguiente fragmento de una clase, vemos una situación atípica: el docente estaba enseñando aspectos de la tradición gauchesca como introducción a *El gaucho Martín Fierro* y una alumna lo interrumpe. Si bien el docente mantiene predominantemente la iniciativa de preguntar, la estudiante habla más que él:

Aa1: —Señor [refiriéndose al docente], ella es la reina de La Paisana Gaucha [señala a su compañera de banco, Betiana O., quien fue elegida reina de La Paisana Gaucha el 31/04 con motivo del aniversario de la Agrupación Gauchos Libres de Allen, Río Negro].

D: —¿Quién?! A ver, tenemos el gusto de conocerla. A ver, ¿cómo te llamás? [Risas].

Aa2: —Betiana.

D: —Betiana. Y sos la reina...

Aa2: —De La Paisana Gaucha.

D: —Y ¿qué tenés que hacer como reina de La Paisana Gaucha?

Aa2: —Y, saber más o menos las tradiciones. [El profesor va anotando en el pizarrón a medida que la alumna habla]. O sea, me preguntaron muchas cosas, como el tema de la flor de lis. Todas esas cosas. Por ejemplo, cómo hacer las comidas típicas, las torta fritas, las empanadas, cómo tratar a un caballo, saber los bailes, saber bailar cada uno de los bailes, ensillar un caballo, las barbas de un recado.

D: —Sabés ensillar un caballo, Betiana?

Aa2: —Sí.

D: —¿Qué bueno! Yo me puedo morir al subirme a un caballo, me tienen que poner una escalera para que me suba. [Risas]. Decíamos entonces, ensillar un caballo, bailes, eh, las barbas de un recado, ¿qué vendrían a ser las barbas de un recado?

Aa2: —Cada una de las partes del recado o cómo se ponen, porque... Por

ejemplo, vos tenés el caballo y primero le tenés que poner el bozal, después tenés que ponerle el freno, luego las riendas y el caballo nunca se tiene que dejar libre, sino que una rienda va en la mano, no agarrada, sino sobre el brazo; después va la pelera, que va a favor del pelo del caballo para que no le quede incómodo y no le apriete a él. Después van los mandiles, después el basto, la encimera donde tiene una...

Ao: —Más despacio, así el profesor escribe.

Aa2: —Y después va el cojinillo, que el cojinillo es como una frazadita o algo como el pelo del cuero de la oveja, que va hacia arriba para que, digamos, no le apriete el cuero, para que el cuero no lo lastime al caballo. Y ahí dentro de los bastos, están ahí. Ay, no me acuerdo. Ah, sí, arriba de los bastos va la encimera.

Una segunda área de elección del modo en la cual concretamos aspectos relacionados con el tenor de la situación se ve al examinar qué hace cada participante cuándo consigue la palabra: quién pregunta, quién responde y si estos usos de la palabra son recíprocos. La falta de reciprocidad evidencia diferencias de estatus o condición social entre quienes interactúan. Por ejemplo, a pesar de cierto tipo de consenso respecto a que el propósito de la enseñanza es construir conocimiento en el estudiante, al efectuar un análisis lingüístico del tipo de intercambios que tienen lugar en el aula, a veces podemos notar que el profesor pregunta para obtener respuestas breves y unívocas. No hablamos de preguntas para indagar ideas previas sobre un tema que comenzará a enseñarse, como en el ejemplo previo en el que el profesor estaba contextualizando *El gaucho Martín Fierro*, ni de preguntas para provocar conflictos cognitivos y, por tanto, aprendizaje. Hablamos de preguntas que tienden a centrarse en lo comportamental o de preguntas cuya respuesta no exige una interpretación. En el siguiente caso vemos cómo las preguntas exigen respuestas tomadas literalmente de un texto y que, en muchos casos, tienen una estructura que solo deja responder unas pocas palabras, las únicas posibles:

D: —¿Y qué nos dice el texto de Paris?

Aa: —Que es hijo de Hécuba.

D: —¿Y el rey?

Aas: —Príamo.

D: —¿Ambos son reyes de qué lugar?

Aos: —De Troya.

D: —¿Y por qué Paris estaba pastando y no estaba en el palacio junto con sus padres?

Ao: —Porque decían que él era una amenaza para el reino.

D: —Bien, ¿por qué creían que era una amenaza para el reino?

Ao: —Porque lo había soñado la madre.

D: —Ahora, al tener ese sueño Hécuba, que ¿cuál es el sueño? ¿Que paría qué?

- Aos: —Una roca de fuego. [Contestan a la vez varios alumnos. Se desordenan un poco].
- D: —¿Cuál es la lectura que hace el rey Príamo?
- Ao: —Que lo maten.
- D: —¿Por qué?
- Ao3: —Porque era feo. [Risas].
- D: —No, justamente no era el más feo Paris. Porque de hecho cuando lo presentan en el relato ¿qué se dice de él?
- Aa: —«El joven y seductor».
- D: —«El joven y seductor Paris». O sea, feo no era. Entonces Hécuba recibe la orden de su esposo ¿de qué? ¿Qué tenía que hacer con Paris?
- Aos: —Matarlo.
- D: —¿Hace eso la reina?
- Aos: —Nooo.
- D: —¿Y dónde lo deja?
- Ao: —En una isla.
- D: —¡¡No!! ¿Dónde lo abandona?
- Aos: —En el monte Ida. [Contestan varios a la vez].
- D: —¿Y a quién les pide que lo cuiden?
- Aos: —A los dioses.
- D: —A los dioses, muy bien. ¿Y qué pasa en ese momento con el bebé? ¿Lo termina criando un...?
- Aos: —Pastor.
- D: —¿Que es el pastor que lo llama cómo?
- Aas: —Paris.

El modo también se manifiesta en la gramática cuando el o la docente da órdenes y trata de organizar al grupo de estudiantes por medio de imperativos y un amplio uso de la modalidad deóntica. Consideremos un caso muy distinto, el de ciertas transacciones comerciales; el lugar social del vendedor exige asumir el rol de ofertar (dar bienes y servicios) y, por consiguiente, produce un discurso con preguntas moduladas del tipo ‘¿Puedo ayudar?’, mientras que el rol social del cliente es producir órdenes (demandar bienes y servicios), con el consiguiente uso de imperativos (‘Deme seis de aquellos’) o de declarativos modulados (‘Me gustaría seis de aquellos’). Hay, entonces, una relación clara entre los roles sociales que jugamos en diferentes situaciones y las elecciones que hacemos en el sistema de modo.

En una conversación casual, como las de la sala de profesores o las de los estudiantes en los recreos, en principio no hay ninguna regla intrínseca para que alguien pida, responda u opine: cualquiera es libre de hablar, ya que en principio el poder es compartido por igual. Sin embargo, los estudios muestran diferencias. En sus próximas conversaciones, los lectores pueden, si les interesa, tratar de ver quién tiende más a pedir información

según el sexo, el género o la edad, por ejemplo; quién tiende a ofrecer bienes y servicios, quién tiende a dar información y pedir bienes y servicios. En la selección de roles del habla y en su correspondiente realización en las estructuras de modo, podemos ver la realización lingüística de muchos aspectos de nuestro contexto de cultura.

Otro aspecto vinculado con el tenor de la situación involucra selecciones de la modalidad: quién modaliza y quién modula. El análisis de estos aspectos evidencia relaciones de poder y también compromiso afectivo.

Primero tomemos la modalización. Se trata de la expresión del grado de certeza o duda que el emisor muestra con respecto a la verdad de la proposición que enuncia. Podemos distinguir, por una parte, el sentido *neutral* de la modalización como una expresión tentativa con respecto a la verdad de la información y, por otra parte, una función derivada para manifestar diferencias. Si, en un diálogo con un superior en la escuela decimos: 'Probablemente la obra de Cortázar fue publicada en la Argentina', la expresión *probablemente*, según el contexto de situación, puede expresar una falta de información: simplemente no estamos totalmente seguros de lo que hemos dicho. Ahora bien, si nuestro superior atribuyó la publicación de la obra de Cortázar íntegramente a editoriales francesas y sabemos categóricamente que no es el caso, tal vez podría escucharnos decir algo como: 'No sé, me parece que la obra de Cortázar probablemente fue publicada en la Argentina' o 'No sé, pienso que podría haber sido en alguna editorial argentina' o '¿No serán editoriales argentinas las que publicaron?'. En estos casos, las modalizaciones no expresan incertidumbre, sino la diferencia de rol jerárquico respecto de nuestro superior; esta diferencia provoca el cambio de la modalización.

Ahora tomemos la modulación, que manifiesta la modalidad deóntica relacionada con la cortesía y la obligación, entre otras posibilidades. Si hubiéramos dicho algo como: 'Está completamente equivocado: la obra de Cortázar fue publicada en la Argentina', habríamos sido percibidos como descortesés en esa situación en la que existen diferencias jerárquicas.

Un uso diferente relacionado también con la modalización transformada en modulación se produce entre personas que no se conocen bien, es decir cuya frecuencia de contacto es baja. En general, el uso de la modalidad permite suavizar nuestras relaciones con los demás. Una de las motivaciones principales para cambiar una cláusula imperativa por una cláusula declarativa o interrogativa es que estas últimas nos enfrentan de manera menos directa con nuestro interlocutor. Por ejemplo, en una situación de igual a igual podemos decir 'Debes leer a García Márquez' o 'Tenés que leer a García Márquez'. En cambio, a alguien percibido como un no par por diferentes razones es probable que le digamos algo como 'Quizás deba leer a García Márquez' o, en un salón de clase, 'Leamos juntos este fragmento de García Márquez'. También es posible el uso de la modalidad y del condicional o el subjuntivo

para suavizar la fuerza de obligación del verbo *deber*: ‘Quizá le gustaría leer a García Márquez’, ‘Quizás le interese leer a García Márquez’.

En muchos casos, entonces, el uso de la modalidad no depende de los juicios del hablante sobre la probabilidad, sino que funciona más bien para modular, o sea, para señalar el reconocimiento de situaciones de poder desigual o de contacto poco frecuente por parte de quienes están interactuando.

Otra relación más entre el uso de la modalidad en la cláusula y aspectos relacionados con el tenor de la situación se observa en el empleo de una modalidad supuestamente objetiva cuando se usan formas impersonales. Comparemos, por ejemplo, distintas maneras de expresar la idea de que en Literatura los estudiantes lean ciertos textos obligatorios. En el primer ejemplo, el canal es escrito:

Para aprobar el curso, se requiere que los estudiantes lean las siguientes obras: *Edipo rey*, *El lazarillo de Tormes*, *El ingenioso hidalgo don Quijote la Mancha*.

Cuando el canal es oral, en cambio, pueden emitirse cláusulas como las siguientes:

Van a tener que leer *Edipo*, *El lazarillo*, *El Quijote*.

Quiero que durante este semestre lean *Edipo* y *El Quijote*.

En el primer ejemplo, con «se requiere que», el agente de la orden se disimula y su despersonalización deja a los estudiantes sin poder negociar o contradecir. Imaginemos las contestaciones que ellos podrían dar a las expresiones orales alternativas: ‘No, no queremos hacerlo’ o, como a veces encontramos en los registros de clases: ‘Alumnos [a coro]: ¡Noooooooooooo!’.

En la versión impersonal, los estudiantes deben establecer quién está detrás de la orden. Lo que el docente hace es presentar la expresión de una intención personal de manera impersonal. El objetivo de recurrir a esto en situaciones jerárquicas donde puede haber discusión –típicamente en una escuela– es conseguir que la gente haga cosas sin tener que tomar abiertamente la responsabilidad de emitir la orden. Tales expresiones dejan a quienes reciben el mensaje sin emisor al que poder desafiar.

Podemos ver otro caso en que los patrones elegidos de modo se vinculan con aspectos del tenor de la situación en las relaciones de congruencia entre la elección del tipo de modo y las funciones del texto. Hay cuatro funciones básicas en un intercambio, como hemos visto. Se puede dar o pedir, y el intercambio puede ser de información o de bienes y servicios. Se ha

sugerido que existen correlaciones típicas, más esperables o *congruentes*, en términos de la LSF, entre las categorías semánticas de la aserción, la pregunta y la orden y los modos declarativo, interrogativo e imperativo.

**Tabla 2.2.** Funciones del intercambio, categoría semántica y modo verbal

Función inicial	Categoría semántica	Modo congruente	Respuesta esperada	Alternativa posible
Dar información	Aserción	Declarativo	Aprobación	Refutación
Pedir información	Pregunta	Interrogativo	Respuesta	Silencio, error
Ofrecer bienes/ servicios	Ofrecimiento	Varios. Puede ser no-verbal	Aceptación	Rechazo
Pedir bienes/ servicios	Orden	Imperativo. Puede ser no-verbal	Ejecución	Rechazo

En el caso del intercambio de bienes y servicios, el lenguaje tiene una función auxiliar. El lenguaje ayuda a que el intercambio se lleve a cabo, pero al menos parte del intercambio no requiere obligatoriamente palabras. Podemos ofrecer una fruta sin palabras y podemos también ofrecer ayuda simplemente con gestos. Esto explica en parte por qué la oferta no tiene una correlación típica congruente con determinado modo, mientras que el intercambio de información y el pedido de bienes y servicios sí la tienen.

Si las opciones no marcadas –es decir, las opciones de modo que elegimos por defecto– son el modo declarativo para dar información, el interrogativo para pedirla y el imperativo para dar una orden, se vuelve muy interesante observar los momentos en que las opciones por defecto no se eligen: ¿cuál es el significado de una orden que no se ha realizado mediante un imperativo? Por ejemplo, una profesora sugiere:

*Tal vez, antes de comenzar a escribir podemos compartir qué sensaciones les puede llegar a producir esto de la irrupción de algo incomprensible en nuestra vida cotidiana, algo que no nos esperábamos. ¿Sí? Tal vez pueden ir pensando qué sensación puede causar que les pase algo incomprensible, algo que no esperaban.*

Es decir, elige no ordenar ‘*Expresa* por qué se afirma que en el cuento fantástico se produce la irrupción de algo inesperado’.

¿Qué significado tiene una pregunta que no se ha formulado mediante una cláusula interrogativa, como la del ejemplo anterior? Como hemos

dicho, la elección de estructuras de modo distintas de las congruentes funciona típicamente para expresar dimensiones del tenor de la situación, como desigualdad de poder, cortesía o solicitud. De hecho, en algunas situaciones no tenemos muchas opciones realistas para escoger. Si queremos comportarnos con la propiedad que se espera de nosotros, tenemos que aceptar la definición social de las relaciones interpersonales de cada situación en particular. Por ejemplo, en nuestra cultura las relaciones entre el docente y los estudiantes se construyen generalmente con un poder desigual y la prueba de que los estudiantes en general aceptan su rol social convencionalmente establecido se encuentra en sus elecciones de modo y modalidad. Por ejemplo, ‘Profe, ¿corrigió para hoy?’ y no ‘Profe, corrija para hoy’.

Expresiones vinculadas con la modalidad manifiestan también actitudes afectivas, positivas o negativas sobre el tema del cual se habla. Hasta aquí nos hemos centrado en el modo y la modalidad, considerados tradicionalmente por la LSF como una manera particularmente efectiva de percibir el tenor del discurso. Pero, como ha sido extensamente discutido por distintas perspectivas lingüísticas –por ejemplo, la de Kerbrat-Orecchioni (1980) hace tres décadas, desde la teoría de la enunciación, y la de Martin y otros, recientemente, desde la LSF–, los significados interpersonales de evaluación permean todo el texto. Kerbrat-Orecchioni introdujo la noción de *subjetivema* para designar las expresiones que conllevan cargas valorativas (por ejemplo, *absolutamente*, *totalmente*, *increíble*, *de ninguna manera*, *lindísimo*); los lexemas (pronombres, sustantivos, adjetivos o verbos) mediante los cuales el enunciador se confiesa explícitamente o se reconoce implícitamente como la fuente evaluativa. Veamos el uso de lexemas en el siguiente ejemplo:

D: —Bien, les voy a pedir que tomen sus cuentos y entre todos vamos a leer el primer cuento, que es «Pregunta sin respuesta», de Forrest James Ackerman, un escritor americano.

Ao 4: —¡Corre Forrest!

[La docente mira fijamente al alumno].

D: —Sí, se llama como el personaje de la película *Forrest Gump*, pero a diferencia de este *empresario*, el autor es *escritor*.

Desde la perspectiva de la LSF, estas palabras representan las marcas en el texto de la actividad subjetiva del enunciatario, de la negociación de sus actitudes. Es decir, los significados no son simples expresiones de estados mentales personales, sino que son negociados entre los interlocutores.

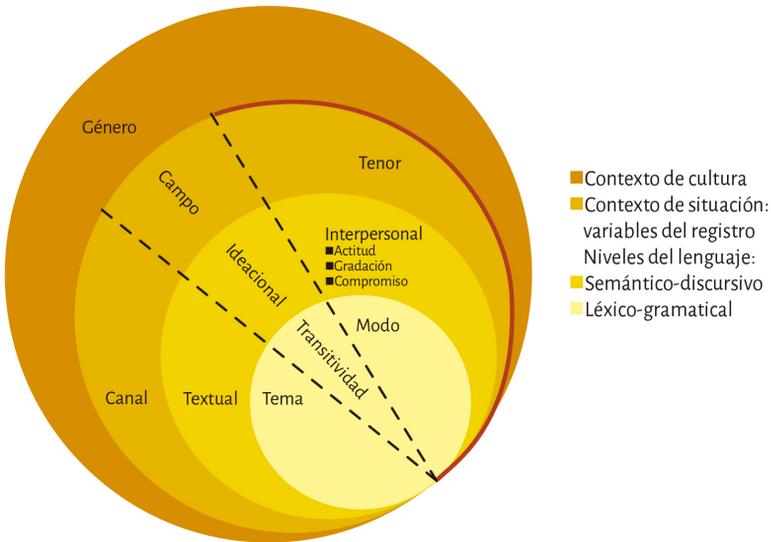
La mirada sobre la negociación de significados se complementa con la *Appraisal Theory* (Martin y Rose, 2007; Martin y White, 2005), cuyo nombre ha sido traducido al español como *teoría de la valoración*.

### 2. 3. Los aportes de la teoría de la valoración

La inclusión de la teoría de la valoración en el esquema tripartito visto en el capítulo anterior puede representarse como lo hemos hecho en la figura 2.2. La valoración constituye un sistema de opciones extremadamente complejo entre palabras cargadas con miradas valorativas o evaluativas, cercanas a los subjetivismas de la escuela francesa.

Lo que propone la teoría de la valoración es desplazar nuestra mirada desde el intercambio de bienes y servicios o de información hacia la negociación de sentimientos y evaluaciones. Se trata de analizar las actitudes presentes en el texto, la gradación de estas actitudes y el compromiso que muestra el enunciador hacia la fuente de estas actitudes.

**Figura 2.2.** La teoría de la valoración en el esquema de análisis tripartito de la LSF



**Fuente:** Martin y Rose, 2007 [traducción y adaptación de las autoras].

Las actitudes pueden ser de afecto (emociones, reacciones), de juicio sobre las personas (juicios a su vez negativos –de sanción social– o positivos –de estima social–) o de apreciación de los objetos semióticos.

En el siguiente fragmento de un registro de clase, destacamos las actitudes:

D: —Bueno, verán en el pizarrón que tenemos un mapa. [Es un mapa planisferio con división política que se encuentra colgado en el pizarrón desde antes que los alumnos ingresaran al salón].

- Ao: —Si usted es profesora de *Lengua*. [Juicio].  
 D: —Si yo soy profesora de *Lengua*, ¿qué hace un mapa en el pizarrón?  
 [Apreciación].  
 Ao2: —¿Qué hace un mapa?  
 [Se siente un poco de murmullo de fondo. Algunos aún están terminando de acomodarse. Un grupo de niñas se desorganiza. La profesora les llama nuevamente la atención pero no se acomodan].  
 D: —*Bueno*, vamos a comenzar. [Afecto, reacción].  
 [Un grupo de alumnos se reubica, pero comienza nuevamente el murmullo. Algunos se paran y luego se vuelven ubicar].  
 Aa: —¡Qué *quilomberos!* [Juicio].  
 D: —¿Ya estamos *listos?* [Afecto, reacción].  
 [Cesa el murmullo].

Cuando analicemos los registros de clases de educación secundaria, nos interesará ver si en el sistema de las actitudes predomina la selección de las actitudes de afecto (lo cual no sería lo más esperable dada la relación de relativa distancia social entre el docente y los estudiantes), las de juicio sobre las personas (lo cual tampoco sería lo más esperable dado que durante una clase se procura negociar significados sobre objetos semióticos) o las actitudes de apreciación de objetos semióticos, como los textos leídos o escritos.

En cuanto a la *gradación*, nos permite subir y bajar el *volumen* de las actitudes, apelando a la *fuerza*, y clarificar o desdibujar el sentimiento, apelando al *foco*. La fuerza gradúa las actitudes mediante recursos de intensificación de las cualidades ('la obra *más célebre*'), cuantificación de las cosas ('obra de un *considerable valor*') y realce de los procesos ('obra que *retrata bellamente*'). El foco agudiza o suaviza las actitudes mediante recursos relacionados con la especificación de las cosas ('el sentido *general* de la obra'; '*particularmente* este capítulo') y la completitud de los procesos ('la obra *intenta* representar'; 'el autor *logra* mostrar').

En el siguiente ejemplo, destacamos las expresiones de gradación:

- D: —Esta es una imagen, que tiene cada uno de ustedes, de cómo se conformó la ciudad de Troya, que es lo que vamos a trabajar en esta primera etapa de mitología. ¿Qué característica pueden ver en esa ciudad?  
 Aa3: —Que está *toda* cerrada. [Fuerza].  
 D: —*Muy* bien. ¿Está *toda* la ciudad rodeada por qué elemento? [Fuerza].  
 Aa: —Un muro.  
 Ao: —Una fosa o *algo de ese tipo*. [Foco].  
 D: —*Muy* bien. ¿Saben cómo se llamaban estas ciudades? ¿Para qué era el muro?

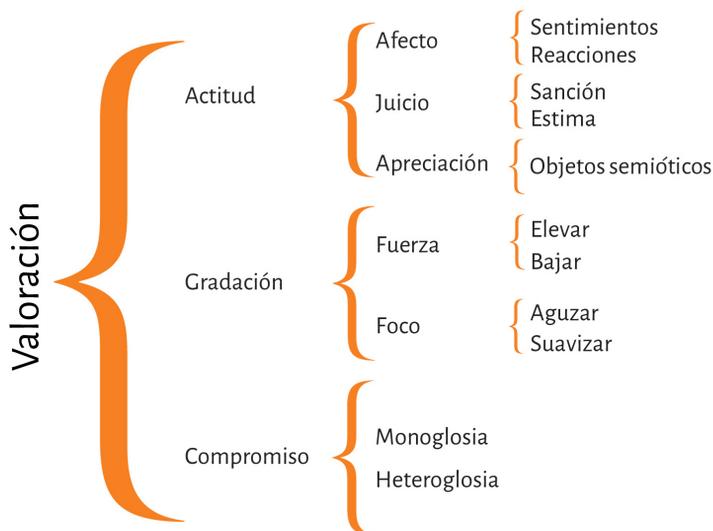
Finalmente, respecto del *compromiso*, que comprende los recursos para ubicar la voz del hablante respecto de otras voces, puede ser *monoglósico*

(solo se halla la voz del autor) o *heteroglósico* (se hallan la voz del autor más otras voces). El compromiso está relacionado con lo que Bajtín (1982) llamó *géneros primarios y secundarios* y *dialogismo*. Así como, hilando fino, se nos dificulta encontrar textos que no incluyan otras voces además de la del autor, se nos dificulta encontrar textos monoglósicos. En el siguiente fragmento de clase, se observa claramente el entretreído de voces entre el docente y algunos estudiantes, entre estudiantes, y entre docente y alumnos y los autores de dos textos escritos leídos:

- D: —Yo quisiera preguntarles qué es para ustedes ser latinoamericanos.
- Aa4: —Para mí ser latinoamericano significa compartir el idioma, la otra América es anglosajona.
- D: —Bien, Iara, ¿qué más? ¿Compartimos sólo el idioma?
- Ao5: —No, también la forma de ser.
- Ao2: —No, de ser no, de hacer cosas. El mate por ejemplo, es una muestra de un uso argentino, ¡qué de latinoamericano!
- Ao5: —No, de latinoamericano también, mi vieja y mi tía son paraguayas y toman mate.
- D: —Bueno, eso podrían ser las costumbres; ¿qué más compartimos? Relean el cuestionario que les dio la profe Laura.
- Aa2: —Los usos también.
- D: —Sí, compartimos usos, idioma, costumbres. Vivir en Latinoamérica conlleva a compartir no sólo la lengua, sino también la costumbres, la idiosincrasia. Ellas se ven plasmadas en los cuentos, especialmente en los personajes, en el ámbito y en el tiempo en que estos se desarrollaron. También el autor hace referencia a que juzgar la literatura latinoamericana con modelos de las teorías europeas es una forma de colonialismo. ¿Por qué? ¿Ustedes qué pueden interpretar? [Los alumnos buscan la respuesta en el texto de Fernández Retamar. Se consultan entre ellos].
- D: —Piénsenlo y coméntenlo entre ustedes. Cuando tengan una respuesta, la compartimos. [No todos trabajan].
- Aa4: —Como que seguiríamos siendo una colonia, o dependiendo del país.
- Aa: —No el país, el continente.
- D: —¿Los demás qué piensan? [Silencio].
- D: —Sí, lo que explica Retamar es que, al juzgar nuestra literatura con teorías literarias, por ejemplo, europeas, seguiríamos influenciados culturalmente por el país o continente que ejerce esa influencia. Que no es solamente cultural, muchas veces también es económica o militar.

Un esquema que se usa comúnmente para representar el modelo de análisis de la teoría de la valoración es el siguiente:

**Figura 2.3.** Modelo de análisis de la teoría de la valoración



**Fuente:** Martin y Rose, 2007 [traducción de las autoras].

Las actitudes pueden estar inscriptas y ser explícitas en el discurso mediante lexemas que expresan afecto, juicio o apreciación, como hemos visto en los ejemplos, o pueden estar solo evocadas. En el siguiente fragmento de una clase, destacamos la selección léxica que evoca la libertad en la que vivía el gaucho:

D: —El gaucho era el resultado de la fusión étnica entre el indígena y el español. Vivía en un ámbito rural: *amplia* pampa, *poca* población y *abundancia* de ganado *cimarrón*. *No se sometía a ninguna autoridad*. De hábitos *migratorios*, vivía orgulloso de su *independencia*. Por lo tanto, *no echaba raíces en ningún lugar*. Jinete hábil con el caballo, diestro con el cuchillo y la lanza, en sus ratos de *ocio*, tomaba mate y fumaba.

Para concluir, si vamos del contexto al texto, la variable del tenor se concreta en el texto en la veta de los significados interpersonales que, a su vez, construyen la gramática de la cláusula como intercambio. Si vamos del texto al contexto, el análisis del tipo de opciones de modo y modalidad en el nivel gramatical de la cláusula como intercambio permite apreciar realizaciones del tenor en el contexto de situación. El análisis de los tipos de sujetos gramaticales, los tiempos verbales y la modalidad elegidos da indicaciones de algunas de las relaciones interpersonales que se expresan en el texto.

El énfasis en los sistemas de opciones hace de la gramática funcional de Halliday y sus seguidores una gramática no solamente funcional, sino también sistémica. El componente sistémico está siendo desarrollado en particular por Christian Mathiessen, un destacado seguidor de Halliday. Sus aportes incluyen la búsqueda de la computarización de ciertos sistemas de opciones, en la última edición de la *Introduction to Functional Grammar*. Otro destacado seguidor de Halliday, Jim Martin, estudia sistemas de opciones en significados interpersonales por medio de métodos cualitativos. Martin planteó junto con otro sistémico, Peter White, la teoría de la valoración que hemos presentado en este capítulo y que consideraremos para analizar intercambios en clase en el capítulo siguiente.



## Capítulo 3. Análisis de significados interpersonales en tres clases de Lengua y Literatura

En este capítulo hacemos un breve análisis de tres clases de la misma duración –80 minutos–, que llamaremos con fines prácticos Clase 1 (Carta al gobernador), Clase 2 (Mito de Edipo) y Clase 3 (El Quijote).

Se trata de un análisis contrastivo de los sistemas de opciones en el nivel de la gramática de modo y, por ende, en el nivel semántico-discursivo de la metafunción interpersonal, complementado por un análisis desde la teoría de la valoración y otro de las cadenas léxicas.

Elegimos esas clases en parte porque, por ser distintas, nos muestran claramente los sistemas de opciones subyacentes a todo discurso en situación áulica. En la Clase 1 (Carta al gobernador), la función de la docente es más de facilitadora que de portadora de saberes; esta última función la ejerce solo parcialmente al final de la clase, mientras los estudiantes escriben una carta al gobernador de la provincia de Río Negro con el fin de solicitarle pasajes gratis para realizar su viaje de egresados.

En la Clase 2 (Mito de Edipo) y la Clase 3 (El Quijote), en principio la función de las docentes es la misma, la de ser portadoras de saberes sobre textos relevantes, pero veremos que en la Clase 2 la profesora tiene que cuidar la disciplina constantemente, por lo que se le dificulta cumplir con esa función; en la Clase 3, en cambio, la profesora asume sin problemas la función de portadora de saberes.

En primer lugar, haremos referencia a algunos aspectos del contexto de cultura de nuestros textos, las clases. En segundo lugar, haremos referencia al contexto de situación en el cual se dio cada clase. Finalmente, procederemos al análisis de los textos. Esto responde a la hipótesis de base de la lingüística sistémica funcional (LSF): el lenguaje es una semiótica social y las opciones que se toman para construir textos están influenciadas por sus contextos de producción.

### 3.1. Algunos aspectos del contexto de cultura

Las clases tomadas como corpus fueron registradas en 2014 por estudiantes de la asignatura Planificación y Práctica Docente del Ciclo de Profesorado en Enseñanza de la Lengua y Literatura, que se dicta en modalidad virtual en la Universidad Nacional de Río Negro, Argentina. Los estudiantes de este ciclo de profesorado, cuyo título permite ejercer la docencia en la asignatura Lengua y Literatura en el nivel secundario, son maestros titulados

o licenciados en carreras afines (Comunicación y Educación, entre otras) con experiencia acreditada en el ejercicio de la docencia secundaria en el área de Lengua y Literatura. La posibilidad de adquirir experiencia docente antes de la obtención del título correspondiente puede adjudicarse a la falta de profesores de enseñanza secundaria en varias provincias del país.

En la asignatura Planificación y Práctica Docente, el acompañamiento a los estudiantes en modalidad virtual exigió que las observaciones de clases realizadas a docentes de letras ya titulados se basaran en la toma de notas y la grabación, y que se compartieran en el campus, transcritas, para su análisis por parte de la docente y el coanálisis entre estudiantes. Las dificultades de conexión e incluso de acceso a Internet de algunos estudiantes impidieron compartir en el campus virtual archivos de video de 80 minutos de duración; además, exigir la posesión de cámaras se consideró incompatible con el perfil de una universidad pública a la que pueden acudir estudiantes de distinto nivel socioeconómico; finalmente, se evaluó que enseñar a obtener videos capaces de representar todo lo que sucede en la clase habría requerido una formación adicional. Por estas razones se utilizaron tomas de notas y transcripciones de audios.

Antes de la etapa de las observaciones, los practicantes y la docente a cargo de la asignatura trabajaron la información que debía recabarse sobre la institución a la que acudirían y sobre el grupo clase, así como las razones de las observaciones; además, abordaron cómo realizar observaciones y transcripciones y acordaron captar todo lo que el docente y cada uno de los estudiantes, identificados con números, decían y hacían, evitando toda narrativización (como ‘el docente *retoma los temas vistos la clase pasada*’), pues impediría analizar los intercambios propiamente dichos. La primera evaluación del curso consistió en la aplicación de una matriz de evaluación a los registros obtenidos por los practicantes, a fin de validar la metodología.

Por otro lado, la modalidad virtual posibilita que los practicantes cursen el profesorado en diferentes localidades del país. Por esta razón, una de las clases se registró en la ciudad de Bariloche, provincia de Río Negro; otra en la ciudad de Cipolletti, también Río Negro; y la última en la localidad de San Isidro, provincia de Buenos Aires. En todos los casos, se solicitó a los estudiantes que contactaran una escuela pública para realizar sus observaciones y sus prácticas. Además, las tres clases que analizaremos fueron registradas en escuelas urbanas.

Los practicantes no siempre logran obtener toda la información que se les solicita sobre el grupo clase: nivel educativo del padre y de la madre de cada estudiante, condición de repitente, sobreedad avanzada, si trabaja además de estudiar, entre otros datos. El mayor o menor éxito en la obtención de información se ve reflejado en las caracterizaciones del contexto de

situación realizadas por los practicantes. Para preservar la identidad de las escuelas, en este trabajo sustituimos su denominación por letras.

## 3. 2. Algunos aspectos de los contextos de situación

A continuación, identificamos algunos rasgos del contexto de situación de cada una de las tres clases analizadas.

### 3. 2. 1. Clase 1 (Carta al gobernador)

Escuela secundaria para jóvenes y adultos A

- Ubicación: Alto de Bariloche.<sup>1</sup>
- Curso: Cuarto año (de cuatro).
- Horario: Nocturno; 4 horas cátedra agrupadas en una sola clase semanal, el día jueves; el registro corresponde a las primeras dos horas.
- Descripción del espacio: El aula es amplia y la iluminación, adecuada. Los bancos se encuentran dispuestos en círculo. Hay un pizarrón al frente y por delante, un escritorio, donde se observa una bandeja con pizza y una jarra con mate cocido.
- Caracterización de los estudiantes: De un total de 10, se encuentran presentes 6: 3 mujeres y 3 varones. Todos son jóvenes de entre 19 y 25 años. Son trabajadores sin relación de dependencia. Dos de las mujeres tienen hijos que dejan en la guardería de la escuela, que funciona en un edificio lindero.

### 3. 2. 2. Clase 2 (Mito de Edipo)

Centro de Educación Media B

- Ubicación: Centro de la ciudad de Cipolletti, en la provincia de Río Negro.
- Curso: Segundo año (de cinco).
- Horario: Matinal; el registro se toma un día miércoles en las dos últimas horas cátedra de la jornada.
- Descripción del espacio: El aula es una habitación angosta y alargada, por lo cual los estudiantes se acomodan en dos filas de bancos separadas por un pasillo. La docente puede caminar

---

1 Zona sur de la ciudad de San Carlos de Bariloche compuesta por barrios pobres o marginados que recibe su nombre por la elevación del terreno respecto del centro de la ciudad.

a través del pasillo. El pizarrón está al frente y la puerta de entrada atrás, de espaldas a los alumnos, del lado izquierdo. A la derecha, también de espaldas a los alumnos, se encuentra la única ventana del aula.

- Caracterización de los estudiantes: El curso está compuesto por 24 alumnos, de los cuales 14 son varones y 10 mujeres. La mayoría tiene entre 14 y 15 años; 8 de ellos son repitentes.

### 3. 2. 3. Clase 3 (El Quijote)

Escuela Secundaria Técnica Municipal C

- Ubicación: Partido de San Isidro, provincia de Buenos Aires
- Año: Sexto (de seis, por tratarse de una escuela técnica).
- Horario: Matinal; el registro se toma un día lunes en las dos primeras horas cátedra de la jornada.
- Descripción del espacio: Salón de clase amplio, con pizarrón blanco al frente, tres filas de alumnos con 8 alumnos en las dos primeras filas, y 6 a 7 en la última.
- Caracterización de los estudiantes: Son 23 alumnos, 13 de ellos mujeres. Su composición socioeconómica es media-baja. La mayoría de los padres de los estudiantes han terminado la escuela primaria, pero no la secundaria; 6 estudiantes tienen jefe/s de hogar sin trabajo. Salvo 2 alumnos con sobreedad teórica, el resto se encuentra en la franja etaria esperada.

## 3. 3. El análisis de las clases

Para realizar este análisis, consideraremos primero el inicio de cada clase. A continuación, retomaremos los seis puntos tratados en el capítulo 2 como relaciones entre la gramática del texto y el contexto de situación. Finalmente, estudiaremos las cadenas léxicas tal como fueron caracterizadas al final del capítulo 1.

### 3. 3. 1. El punto de partida

En el punto de partida de la Clase 1 (Carta al gobernador), no se ve lo que notaremos más adelante: cómo en esta clase dictada a estudiantes jóvenes y adultos de una zona desfavorecida de Bariloche se opta por modos gramaticales del pedido que buscan manifestar una suerte de rechazo velado al tenor tradicionalmente desigual que se establece en las aulas. De todas formas, en este punto sí podemos reconocer que la docente utiliza el

*nosotros inclusivo*, que involucra a los estudiantes y a ella misma («*Seguimos hoy con los folletos*»), mientras que los estudiantes emplean otro tipo de *nosotros*, el de primera persona plural («*nosotros, los estudiantes*»), y hacen pedidos usando el modo indicativo («*Profe, necesitamos hacer una carta para el gobernador*»), que constituye una opción más fuerte que el interrogativo («¿*Hacemos una carta...?*»).

**Tabla 3.1.** Clase 1 (Carta al gobernador): Inicio

Docente	Estudiantes
Bueno, ella es N., está estudiando el profesorado de Letras y necesita presenciar algunas clases y otras darlas. ¿No? Vendrá los jueves.	
Seguimos hoy con los folletos y armando los stands para la feria. Van a ir diseñando los stands y los que terminen graban la publicidad para la feria. Hablé con el profesor de Proyecto.	
	Profe, necesitamos hacer una carta para el gobernador, para pedirle que nos dé los pasajes en tren. ¿Podemos hacerla ahora?

**Tabla 3.2.** Clase 2 (Mito de Edipo): Inicio

Docente	Estudiantes
¡Buenos días!	
	Profesora, ¿quién es ella?
Ella es la profesora C. B. y nos va a acompañar hoy en la clase tomando algunas notas para un trabajo. Bueno, el lunes tenemos la evaluación, así que hoy vamos a hacer un repaso, vamos a trabajar con los mitos y también vamos a hacer una actividad de comunicación.	
¡Chicos vamos a trabajar! ¿Trajeron los mitos?	
¡Quiero saber si trajeron los mitos!	

En la Clase 2, en cambio, ya desde el punto de partida hay interrupciones («Profesora, ¿quién es ella?») y falta de atención de los estudiantes, lo

que se evidencia en que la docente tiene que repetir un pedido fundamental: «¡Chicos vamos a trabajar! ¿Trajeron los mitos? ¿Quiero saber si trajeron los mitos!» De hecho, en el registro se consigna que el comienzo de la clase se demora 10 minutos, durante los cuales los estudiantes no dejan de interrumpir («Profesora, me robaron la carpeta»; «Profe, ¿sabe? Ayer comí tortilla de papas. No, es una broma. ¡Me saqué un diez!»).

**Tabla 3.3.** Clase 3 (El Quijote): Inicio

Docente	Estudiantes
¡Buenos días!	
	Buen día, Laurita.
	Hola, profe.
¿Todos terminaron lo que había para hoy?	
	¡Dijeron hora libre!
Sacan la carpeta.	
	No tengo birome.
Cerrá la computadora.	
	Yo no vine, Laurita. ¿Qué hago?
Vas a tener que pedir lo que hicimos. Quedate en el recreo y que te lo pase lara.	
	Laura, yo lo último que tengo es la parodia en la literatura.

En el caso de la Clase 3 (El Quijote), parecería haber un tenor supuestamente atípico entre estudiantes y docente, un tenor aparentemente de igual a igual, ya que esta última es «Laura», e incluso «Laurita». Pero es una impresión superficial, porque la docente está obviamente en control de la clase y sus cinco primeros turnos son para poner orden en la situación: 1) saludo; 2) pregunta sobre deberes; 3), 4) y 5) imperativos de orden y modalidad deóntica (obligación).

### 3.3.2. Quién habla

Hemos visto que una manera muy simple de analizar el modo y que puede revelar dimensiones del tenor es considerar quién habla más en una situación dada. Veamos qué sucede en nuestras clases.

**Tabla 3.4.** Clase 1 (Carta al gobernador): Cantidad de palabras y turnos

Docente	Estudiantes	Total
796 palabras	1164 palabras	1960 palabras
		238 turnos de habla

En esta clase los estudiantes hablan más que la docente quien, como anticipamos, asume más bien un rol de facilitadora, sobre todo en la primera parte, dedicada a organizar una feria para recaudar fondos para un viaje. Por lo tanto, no es de extrañar que haya muchos turnos de habla: todos participan (recordemos que los estudiantes son en total seis).

D: —Vamos a hacer las dos cosas: trabajar con los folletos y decidir sobre el stand. En esta primera parte diseñemos el stand y veamos cómo lo hacemos.

Aa1: —Podemos poner unas mesas y atrás nuestro, así, [muestra por encima de su cabeza] los carteles.

Aa2: —Claro, pero no una mesa tan chiquita.

D: —Entonces ustedes dicen, ponemos una mesa acá [acerca una mesa por delante de ella] y ¿qué va a pasar a los costados?

Aa2: —A mí no me entran todas mis cosas en esa mesita.

Ao3: —Por eso, ponés una para cada uno.

D: —Pero ¿cómo es? ¿No hacían cosas diferentes?

Ao4: —Pero es que dijo el profesor de Proyecto que si hacíamos parecido hiciéramos equipos.

Aa2: —[En tono de broma]. Yo con esos no trabajo porque soy mala compañera.

[Risas].

**Tabla 3.5.** Clase 2 (Mito de Edipo): Cantidad de palabras y turnos

Docente	Estudiantes	Total
939 palabras	299 palabras	1238 palabras
		128 turnos de habla

En la Clase 2 la docente asume un rol híbrido, entre garante de la disciplina y portador de saberes. Habla tres veces más que los estudiantes, pero sólo consigue tener dos turnos de más de 100 palabras y un turno del orden de las 60 palabras. Algunos alumnos no la escuchan o la interrumpen con intervenciones que no tienen relación alguna con el tópico de la clase.

D: —Copien, vamos, después les explico.

[Los estudiantes hablan por lo bajo. En la fila de la izquierda, un grupo de cuatro charla. Uno de ellos se dirige a la docente].

- Ao: —Profesora, ¿es verdad que primer grado no se repite?  
 D: —[Que está escribiendo las consignas en el pizarrón]. ¿Qué?  
 Ao: —Primer grado, ya no se repite, ¿no?  
 D: —Ah, sí, creo que es verdad. Bueno, copien. Al que no copia le pongo un uno.  
 [Dos varones se levantan y comienzan a caminar por la clase. Una chica hace lo mismo mientras habla en tono alto. Una estudiante, en el fondo de la fila de la derecha, juega de manos con su compañero de banco].  
 D: —Chicos, se sientan. ¡¿E., siempre lo mismo?! ¡Por favor, sentate!  
 Ao: —Profesora, ¿va a ser difícil la evaluación?

**Tabla 3.6.** Clase 3 (El Quijote): Cantidad de palabras y turnos

Docente	Estudiantes	Total
755 palabras con un turno largo de 196 palabras	524 palabras, de las cuales 386 las pronuncian dos alumnas al leer fragmentos de El Quijote	1279 palabras
		56 turnos de habla

En esta clase, salvo por unos pocos turnos cortos al inicio para lograr la atención de los estudiantes, la profesora toma claramente el rol de portadora de saberes. La Clase 3, aunque tiene algunas de las características de la Clase 2 y prácticamente el mismo número de palabras, tiene muchos menos turnos (menos de la mitad). Esto se explica parcialmente por cinco turnos largos por parte de la docente: un turno de casi 200 palabras y otros cuatro turnos de más de 60 palabras, todos predominantemente narrativos. Los alumnos tienen turnos muy cortos, salvo por los dos turnos de lectura de fragmentos del *Quijote*, uno de 182 palabras y el otro de 204 palabras.

- D: —¿Qué gustos personales tiene?  
 Aa3: —Le gusta la literatura de caballeros.  
 D: —Exactamente, le gustan los libros de caballería, libros donde estaban las historias de caballeros, hombres que iban por el mundo buscando la justicia, eran hombres buenos que peleaban por el bien y buscaban el mal para combatirlo; historias donde había armaduras y espadas bautizadas. Y tenían, obviamente, una dama a la que le dedicaban todas sus hazañas y victorias. De todas estas historias, *Ama-dís de Gaula* y otras más [...] él leía y leía a tal punto que un día dijo: «me voy a armar caballero». Recuerden que, como vimos a principio de año, todas las obras tienen la cosmovisión del autor, del mundo que lo rodea, y cómo esa época influye sobre la obra. ¿Qué pasaba

en la época de Quijote? ¿Qué pasaba en España? ¿Qué pasaba en la época de creación de *Don Quijote*? Era una España sin valores, no era el Imperio, era de época de crisis, de cambios fundamentales. No es casualidad que don Quijote quiera salir al mundo a hacer lo que antes se hacía, que era lo más grande que un hombre podía hacer [...]. Como cuenta la fotocopia, se impone armarse caballero. ¿Cómo arma la armadura?

### 3. 3. 3. Qué hace cada participante cuando habla

Hemos visto también que una segunda área de elección del modo en la cual se realizan aspectos relacionados con el tenor se ve al examinar qué hace cada participante cuándo consigue la palabra: quién pregunta, quién responde y si estas atribuciones son recíprocas. Analicemos este aspecto en nuestras clases.

**Tabla 3.7.** Clase 1 (Carta al gobernador): Cantidad de preguntas y tipos de intercambio

Docente	Estudiantes	Tipos de intercambio
34 turnos de pregunta	29 turnos de pregunta	Todos de información sobre tópicos de la clase.

En la primera parte de la Clase 1 (Carta al gobernador), cuando la docente y los estudiantes se encuentran decidiendo cómo organizar el stand para la feria, intercambian información genuinamente, por así decirlo. En la segunda parte, cuando escriben una carta al gobernador pidiendo apoyo financiero para la compra de pasajes, la profesora hace preguntas relacionadas con contenidos vistos en clase sobre la redacción de cartas. Veamos un fragmento de la segunda parte:

- D: —¿Está bien esa oración? ¿Cómo decimos? ¿Primero el nombre de la escuela y después que es una escuela o lo combinamos?
- Aa3: —[Dictando] Somos alumnos de una escuela para adultos llamada A. Queda en...
- Ao2: —En las periferias, barrios altos, rodeada de *countries* privados. [Risas].
- D: —Algún día hay que ponerle un punto. ¿Por qué quieren decirle dónde está ubicada la escuela?
- Ao3: —Y, para que sepa que no podemos pagarnos los pasajes, por eso los pedimos.
- D: —¿Ven? Ahí está el motivo, hay que encontrar la manera de comunicarle eso que dicen ustedes.

Solo en dos turnos la docente hace intervenciones para regular la disciplina: «Ay, Mauro, callate. Guarden, así nos vamos» y «Shhhhh», al alumno 2, que no deja de hablar según el registro obtenido por la practicante. Este llamado a silencio da lugar a la siguiente respuesta en voz baja: «No me calle profe, no soy su perro para que me calle», respuesta de un estudiante adulto que se expresa en contra de las relaciones de poder.

Hay al menos tres momentos atípicos en esta clase en los que la docente, al reconocer la diferencia de contexto cultural entre ella y los estudiantes, establece una reciprocidad en la legitimidad para responder (y en la tenencia de saberes), cediéndola a los estudiantes. De este modo, la búsqueda de comprensión del contexto de cultura de los estudiantes de sectores socioeconómicos desfavorecidos lleva a que surjan instancias de búsqueda de significados comunes: ella no ha comido pan con chicharrón, no sabe lo que es una pared precaria, no sabe cómo reutilizar *pallets*; entonces, pregunta.

Aa2: —Vamos a hacer pan con chicharrones de chancho.

D: —¿Qué es eso?

Ao1: —¿No ha probado? Está bueno. [...]

D: —Yo pensaba en una casita móvil de... ¿cómo se llama eso? [Señala un panel que cumple la función de pared. Risas].

Aos: —OSB.

D: —[Sin haber escuchado lo que los alumnos respondieron]. ¿Cómo es esa palabra?

Aos: —OSB, dice usted.

Ao2: —Está rebuena la madera, yo he hecho hasta muebles. Mi cama es de *pallets*; porque yo soy del Alto, ¿vivo? y no tengo muebles [En tono jocoso].

D: —Explíquenme.

En la Clase 2 (Mito de Edipo), casi todas las preguntas de la profesora se vinculan con el mito en cuestión y el 10% de ellas apunta a organizar a los estudiantes («¿Pueden callarse?», «¿No saben que no pueden escuchar música en clase?»).

**Tabla 3.8.** Clase 2 (Mito de Edipo): Cantidad de preguntas y tipos de intercambio

Docente	Estudiantes	Tipos de intercambio
29 turnos de pregunta	21 turnos de pregunta	Docente: 90 % sobre el tópico de la clase. Estudiantes: 66 % sobre el tópico de la clase, aproximadamente.

Un tercio de las preguntas de los alumnos no tiene relación con el tópico de la clase y muestra distracción o intención de dispersión. Son del tipo: «Profe, ¿ella viene a aprender para ser profesora?» –haciendo referencia a la practicante– o «¿Por qué [una sanción]? ¿Qué hice?».

En cuanto a la disciplina, la profesora hace uso de 34 turnos para regularla («¡Chicos, hagan silencio, por favor!»; «Copien, vamos, después les explico»; «Sacate eso de las orejas», «¡Dejá de pintarte! ¡Esto no es una peluquería!»). En cambio, en la Clase 3, la docente interviene solo dos veces por cuestiones de disciplina, al comienzo del trabajo.

**Tabla 3.9.** Clase 3 (El Quijote): Cantidad de preguntas y tipos de intercambio

Docente	Estudiantes	Tipos de intercambio
16 turnos de pregunta	5 turnos de pregunta	Docente: Todos sobre el tópico de la clase. Estudiantes: Todos sobre el tópico de la clase.

Recordemos, para contrastar, que en la que en Clase 1 también se hicieron 2 intervenciones de este tipo, mientras que en la Clase 2, sumaron 34 las intervenciones para regular conductas.

### 3.3.4. Quién modaliza y quién modula

Otro aspecto que puede relacionarse con el tenor de la situación, según hemos visto en el capítulo 2, involucra selecciones de modalidad y modulación. Analicemos este aspecto en nuestras clases.

En la Clase 1 (Carta al gobernador), la docente usa 18 veces modalizaciones deónticas relacionadas con la posibilidad y el deseo («Bueno, si no podemos ir a la sala [de informática] grabamos los *spots* publicitarios radiales», «Tenemos un estand para dulces y un estand para maderas, si no quieren hacer uno para panadería») y, en menor medida, para expresar la obligación y la necesidad («En la carpeta *tienen que* tener lo que fueron diseñando, así a la sala vamos con todo»; «¿Ven? Ahí está el motivo, *hay que* encontrar la manera de comunicarle claro eso que dicen ustedes»).

Los estudiantes, por su parte, usan modalizaciones y modulaciones unas 30 veces, con un amplio rango de funciones que manifiestan la complejidad de unos intercambios que, incluso enfocados en el tópico, se acercan más a conversaciones informales que a intercambios áulicos («Y ahí le decimos “*queremos* pasajes”», «“*Necesitamos* ayuda porque no los podemos pagar”»; «*Capaz* [por *quizás*] que se la lee otra persona», «Y *seguro* que tiene quién se la lee»). El análisis de este rasgo también nos muestra la búsqueda de la horizontalidad en las relaciones de poder.

En la Clase 2 (Mito de Edipo), la docente apela 12 veces a la modalidad y casi todos los usos corresponden a la modalidad deóntica relacionada con la obligación: «A ver, ¿quién trajo el trabajo que *debían* entregar el lunes?»; «En la consigna número uno *deben* buscar dos ejemplos en los cuales el narrador le hable al lector. En la consigna dos *deben* ver de qué manera los dioses manejan el destino de los hombres [...] En la última *tienen que* hacer una carta». Por su parte, los alumnos usan solo en tres casos la modalidad, exclusivamente con el verbo *poder*: «¿Este pedacito *puede* ser para la primera?»; «¿*Puedo* ir a llevar los libros?»; «Profe, ¿esto *puede* ser?».

En la Clase 3 (El Quijote), la docente usa la modalización en un solo caso: «*Vas a tener que* pedirlo» (en relación con lo hecho en la clase anterior) y la modulación en otro, en respuesta al aporte de un estudiante: «*Exactamente*, le gustan los libros de caballería». Por otra parte, solo un estudiante usa la modalidad: «¿Profe, *puedo* leer?». Hay otros cuatro casos, que son utilizados por la docente para hablar específicamente de la obra: «Él consideraba que la dama *debía* ser frágil, esa dama que acompañaba a semejante caballero *debía* ser dulce», «No es casualidad que don Quijote *quiera* salir al mundo a hacer lo que antes se hacía, que era lo más grande que un hombre *podía* hacer».

Al analizar los aspectos anteriores, vemos que la docente de la Clase 3 gestiona su clase como portadora de saberes. Probablemente por esta razón, usa la modalidad tan escasamente: no suaviza su rol jerárquico. Al mismo tiempo, parece sentir que no necesita acentuarlo, pues tampoco usa abundantes obligaciones.

### 3. 3. 5. Las formas impersonales y la pretensión de objetividad

Recordemos que se observa otra relación entre el uso de la modalidad en la cláusula y el tenor de la situación: el empleo de una modalidad supuestamente objetiva mediante formas impersonales. Analicemos esta relación en nuestras clases.

En la Clase 1 (Carta al gobernador), la profesora no usa impersonales: en ningún caso los estudiantes deben inferir que es su docente quien está detrás de una afirmación o pregunta, pues ella lo transparenta. Los alumnos usan impersonales de vez en cuando, especialmente para hacer referencia a acciones colectivas: «Sería bueno conseguir la carpintería. ¿*Se podrá?*», «*Se puede* hacer [una] estructura»; «Hacemos un stand con cuatro lados, con un techo a tres aguas y adelante *se pondrá* Carpintería y en los costados, Dulces y Panadería».

La profesora de la Clase 2 (Mito de Edipo) usa una forma impersonal para dirigirse a los estudiantes: «¿Dónde *se busca?*» y otra para referirse al tópico de la clase: «En este mito en especial *se habla* de la verdad». Por otra parte, un estudiante lo hace para preguntar una regla: «¿Cómo *se escribe* ‘oráculo’?».

En la Clase 3 (El Quijote), a excepción de «¡Dijeron hora libre!», una broma de un estudiante al comienzo, no se usan impersonales. La escasa aparición de impersonales en las tres clases se debe principalmente al canal oral, que hace evidente al emisor.

### 3.3.6. La congruencia entre el tipo de modo y la función del discurso

Otro caso en el que los patrones de modo elegidos se vinculan con el tenor de la situación se observa en las relaciones de congruencia entre el tipo de modo y las funciones del discurso. Recordemos, antes de analizar nuestras clases, qué se entiende por forma gramatical habitual o congruente: el modo habitual o congruente para la formulación de una pregunta es el interrogativo; para una respuesta, el declarativo y para una orden, el imperativo.

En la Clase 1 (Carta al gobernador), los alumnos –adultos que asisten a una escuela de una de las zonas desfavorecidas de Bariloche– manejan los modos gramaticales del pedido para manifestar un rechazo atenuado al tenor típicamente desigual que se establece en las aulas. Así, en lugar de usar preguntas con modalidad, optan a veces por algo que parece una modalidad de pedido, pero que no se concreta porque no espera respuesta; otras veces usan algo que parece una pregunta, pero que en nuestro contexto de cultura funciona como una advertencia. Ambas elecciones pueden verse en el siguiente turno: «Aloha, *permiso*. Recién llego. Me voy a las diez, ¿eh?».

Otra estrategia de no aceptación de un tenor desigual por parte de los estudiantes consiste en utilizar el modo declarativo en vez del interrogativo, como en «Me voy al baño», y la negación directa en vez de modalizada como en «Nosotras *no* nos vamos a agrupar» o «Yo *no* lo quiero escuchar: está horrible» o «Yo *no* voy a cocinar dos veces». De hecho, de los 24 turnos con negación, la mitad tiene esta función de negación directa no modalizada.

Por su parte, la docente, para no romper ese delicado balance de búsqueda de no poder, usa mucho la estrategia de la pregunta. Basta leer los primeros intercambios de la clase para observar una sucesión de preguntas: «¿Qué carta?»; «Pero ¿cómo es?»; «¿No hacían cosas diferentes?»; «Ah, ¿y lo van a hacer?»; «Qué, ¿no podés participar?»; «¿Por qué? ¿No hacen dulces las dos?». Hay 14 usos de *no* por parte de la profesora, en la mayoría de los casos con una función modalizadora y suavizadora muy distinta de la negación directa por parte de los alumnos: «¿No habíamos quedado en eso?» (en vez de ‘Habíamos quedado en eso’); «¿No querés tomar nota [...]? Para que después no olvidemos lo que ya decidimos» (en vez de ‘Tomá nota’); «¿No están repitiendo?»; «¿No quedaría mejor quitarlo?».

Por las mismas razones de atenta búsqueda de horizontalidad, notamos una alta frecuencia de uso de la estrategia del *nosotros inclusivo*, que la docente combina a menudo con el modo interrogativo: «Bueno, si *no podemos* ir a la

sala [de informática] *grabamos* los spots publicitarios radiales»; «¿Podemos usarla [la sala] en *nuestro* horario?»; «¿Qué *hacemos?* ¿*Avisamos?*»; «Y, *necesitamos* tres mesas, una para cada lado. Bueno, *podemos* arreglar que *nos* den ese espacio».

La docente de la Clase 2 (Mito de Edipo), a veces, en vez de preguntar directamente o al ver que su pregunta directa no surte efecto, utiliza una pregunta indirecta como «¡Quiero saber si trajeron los mitos!»; también a veces, en lugar de usar el imperativo para dar órdenes, opta por otros modos, como preguntas («¿Empezamos la clase?»), ruegos mezclados con amenazas («Chicos, por favor, la próxima vez que me interrumpen les pongo una sanción») o *nosotros inclusivo* («Nos ponemos a trabajar») o amenazas a secas («¡Al que no copia le pongo un uno!»).

En los turnos de los estudiantes no observamos relaciones inhabituales relevantes entre la elección del tipo de modo y las funciones del discurso. Ellos utilizan el modo interrogativo (en 21 casos) para preguntar la fecha, el significado de una palabra o la pertinencia de un fragmento; negaciones (en 11 casos) para expresar que no trajeron las fotocopias, que no han terminado una actividad o que no saben los números romanos, entre otros casos.

En cuanto a la Clase 3 (El Quijote), salvo algunas preguntas retóricas –que de hecho son una elección congruente durante una clase–, no hay relaciones inhabituales significativas entre la elección del tipo de modo y las funciones del texto. La profesora hace preguntas optando por el modo interrogativo, da órdenes empleando el imperativo y responde mediante el modo declarativo. Tampoco observamos elecciones inesperadas relevantes en el discurso de los alumnos.

### 3.3.7. Las expresiones de actitud

En el capítulo 2 vimos que, en las clases, surgen expresiones de valoración, como actitudes de afecto, juicio y apreciación sobre el o los tópicos del intercambio. Analicemos este rasgo en nuestras clases.

En la Clase 1 (Carta al gobernador), la docente manifiesta una sola instancia explícita de afecto, mediante un diminutivo: «Yo pensaba en una *casita* móvil». En cuanto a los juicios o valoraciones de los comportamientos, que son pocos, los formula evocados y siempre como reacción a una afirmación de uno o más estudiantes, manteniendo el equilibrio u horizontalidad a la que hemos hecho referencia más arriba. Por ejemplo, una alumna dice «[En tono de broma] Yo con esos no trabajo porque soy mala compañera»; y la docente: «Qué, ¿no podés *participar?*». Las apreciaciones, que también son escasas, se observan sobre todo durante la escritura de la carta. Reproducimos el único caso de apreciación en relación con la elaboración del stand y un ejemplo en relación con la carta:

D: —¿A ver qué pusiste?

Aa1: —«Hacemos un stand con cuatro lados, con un techo a tres aguas y adelante se pondrá *Carpintería* y en los costados *Dulces y Panadería*. La parte de atrás va contra la pared».

D: —*Bien*, sigamos. [...]

Aa2: —¿Dónde va la fecha?

Aa3: —Borrá [el pizarrón] porque no te entró, va al lado del lugar.

D: —Después *corregimos* la forma; igual hay que pasar la carta, no vamos a darle el pizarrón [al gobernador].

Por parte de los estudiantes, hay numerosas expresiones de actitudes. Por un lado, de juicio: «Yo soy *del Alto*, ¿vivo?, y no tengo muebles»; «*Querido viejo idiota* [como propuesta irónica de encabezamiento de la carta]»; «Nunca hablamos, somos gente muy *silenciosa*»; «Somos *pobres*, queremos *bajar* al pueblo»; «Eso no, queda *chileno*, *po* [imitando la pronunciación de los chilenos]»; «No soy su *perro* para que me calle».

Por otro lado, observamos expresiones de afecto: «Está *rebuena* la madera»; «Tenga fe, *profe*»; «Somos alumnos de una escuela para adultos llamada A. Queda en [...] las *periferias*, *barrios altos*»; «Una escuela situada allá en las *cordilleras*»; diminutivos como «*mesita*», «*chiquito*», «*cortita*».

Finalmente, los estudiantes también hacen apreciaciones sobre los objetos semióticos *stand* y *carta de pedido*: «Para mí sería mejor hacerlo de cartón, porque después ¿qué vamos a hacer con *esa huevada?*»; «De ahí [después de haber dicho que no tienen dinero] empecé con el *mangazo* [por 'pedido']»; «Hay que poner *algo que le llegue al corazón* [el del gobernador]».

En la Clase 2 (Mito de Edipo), predomina la valoración expresada en juicios, por sobre la expresada mediante afectos y apreciaciones. La mayoría de los juicios son evocados y los efectúa el docente. Esos juicios, principalmente, valoran en forma negativa el comportamiento de los estudiantes («¿A ver, qué pasa? ¿Hacemos el plan B y se ponen a leer en voz alta para todos?»; «¡Dejá de pintarte!») y, positivamente, la participación que se considera acertada («¡Bien!»). Ningún juicio evalúa negativamente la falta de conocimiento («¿No conocen los números romanos? [...] Bueno, lean y después les enseño los números romanos»). Si el juicio entraña la duda sobre la corrección de un proceso, aparece con foco precisado («Lean *toda* la historia, *no por partes* buscando las respuestas, ¿eh?»). A veces, el juicio de la docente evalúa comportamientos de personajes del texto dejando de lado el plano ficcional (la apreciación del objeto semiótico); esta podría ser una estrategia divulgativa («Recuerden que Edipo busca *desesperadamente* la verdad pero no la ve»; «a Edipo *le cuesta* ver la verdad»).

La mayoría de los juicios de los estudiantes se refieren a algo diferente del tópico de la clase: la observadora («Ah, yo ni *loca* sería profesora, voy a ser *cualquier cosa* menos eso»), la próxima evaluación, los chicos que molestan

afuera, etcétera. En dos o tres casos, los estudiantes enjuician el objeto semiótico como si no lo fuera: «¿Cómo va a caminar el hombre en tres patas?».

Quien pronuncia más expresiones de afecto es la docente; son expresiones de afecto evocadas, como deseos de orden («*Chicos*, se sientan»; «¡Ay, *chicos* [...]!») o como combinación de cansancio y negociación («D: —¿Les explico? / Aos: —No, todavía no terminamos. / D: —*Bueno*, terminan de copiar y les digo qué hacer»). Los estudiantes expresan a veces, al tiempo que emociones, deseos evocados de desestructurar la clase: «Profe, ¿puedo ir a llevar los libros?».

En cuanto a las apreciaciones, son cuatro y muy breves. La docente evalúa la obra precisando el foco, pero sin ampliar ni negociar el significado («Bueno, hoy vamos a trabajar con un mito. Se llama *Edipo*, que significa '*pies hinchados*'. ¿Recuerdan que les dije que los mitos tienen final trágico? Bueno, este tiene *un final trágico*»). Podríamos conjeturar que la falta de ampliación del significado se debe a la voluntad de impedir que, nuevamente, los estudiantes se dispersen. Además, la docente evalúa positivamente las tareas escritas que los estudiantes realizan acertadamente y es, prácticamente, solo allí donde inscribe explícitamente su actitud: «Sí, *perfecto*. *Muy bien*»; «*Bueno*, eso está *bien*»). En cuanto a los estudiantes, la única apreciación se usa para esfumar el foco («Profe, ¿este *pedacito de texto* puede ser para la primera [respuesta]?»).

En la Clase 3, por su parte, todas las instancias de juicio de la docente y de los estudiantes se refieren al tópico de la clase, es decir, los personajes de don Quijote, Rocinante y Dulcinea, salvo en un caso en el que la profesora dice: «Bien, Fiore».

Los alumnos responden brevemente con juicios a preguntas de la docente y ella, como portadora de saberes, los expande. Por ejemplo, un alumno dice que don Quijote está loco y la profesora añade el turno sobre la literatura de caballeros que don Quijote leía y la España decadente en la que vivía, que hemos citado más arriba; enseguida veremos que en este turno, el más largo de la clase, además hay apreciaciones. Respecto de Rocinante, los alumnos lo enjuician (superponiendo afecto) como «viejito» y la docente, nuevamente como portadora de saberes, amplía:

D: —¿Era un caballo *brioso*, *potente*? ¡No! Era como él, ¡un *viejo* también!  
Entonces decide ponerle un nombre. ¿Qué nombre le pone?

Aa3: —Rocinante.

[...]

D: —Rocinante era un caballo *viejo*, pero don Quijote lo ve *brioso*, *de buena estampa*, *pelaje*. Por eso lo llama Rocinante, porque *rocín* era antes; *de buena estampa*, era antes. ¿Se entiende? Termina siendo un *lindo caballito*, *de buen pelaje*.

En el caso de Dulcinea, la profesora, manteniéndose en su rol, hace una serie de juicios: «La había visto una vez, de lejos, en el pueblo vecino y no le pareció *todo lo fea* que era, *barbuda la pobre, fea, bruta, mujer de armas tomar*; y él pensó que bien podría ser la destinataria de sus andanzas». Después de que la profesora da el nombre verdadero de Dulcinea, Aldonza Lorenzo, un alumno emite este juicio: «*Pobrecita, la mataron con el nombre*». En los ejemplos dados, hemos visto el uso de diminutivos que expresan afecto conjuntamente con juicios. Además, los alumnos expresan afecto por la docente usando «Laurita» y «profe».

En esta clase, se observa una interesante estrategia didáctica: la docente combina en un mismo turno juicios y apreciaciones, es decir, va del comportamiento de los personajes, por ejemplo, a la obra y a su contexto de producción, como puede apreciarse en el fragmento ya citado. Otro ejemplo más breve:

y como le pareció que su nombre no era el de un *valeroso caballero* (juicio), decidió cambiarlo por don Quijote y agregar su lugar de origen, La Mancha. Así queda conformado como don Quijote de la Mancha, *como utilizaban los caballeros* (apreciación).

Para resumir este último punto del análisis, los contrastes entre las tres clases son notables. En la Clase 1 hay muchas instancias de juicio de los alumnos sobre ellos mismos, como miembros desfavorecidos y discriminados por la sociedad en la que viven, y algo de afecto sobre el tópico de la clase, es decir lo que están llevando a cabo (la feria, la carta al gobernador). La Clase 2 es la que más instancias de juicio tiene, sobre los comportamientos de los alumnos por parte de la docente, y sobre personas y hechos ajenos al tópico de la clase por parte de los estudiantes. La Clase 3 es la única que tiene instancias de apreciación sustanciales sobre el tópico de la clase. Además, casi todas las instancias de juicio y de afecto se refieren también al tópico de la clase, *El Quijote*.

Remontando el tenor de la situación, pareciera que la profesora que logra mantener con más éxito el texto en el tópico de la clase es la profesora de la Clase 3. La profesora de la Clase 1, aunque en menor medida, también mantiene el tópico, pero sobre todo es la que logra con más éxito que unos estudiantes afectados por la desigualdad transiten por una situación de enseñanza igualitaria. La docente de la Clase 2 es la que más esfuerzos debe hacer para mantener su texto en el tópico, debido a los otros tópicos que intentan instaurar los estudiantes.

### 3.3.8. Las cadenas léxicas

En este último apartado analizamos las cadenas léxicas de cada una de las clases, con el propósito de observar qué significados desarrollan y negocian los interlocutores a lo largo de sus turnos. Nuestro análisis no llegará a niveles de delicadeza tales como el que implica considerar por separado si los ítems lexicales configuran clasificaciones de participantes o secuencias de procesos de tal o cual tipo. Al contrario, efectuando un análisis general, producto de varias lecturas de los textos completos y las cláusulas, determinaremos en cada clase unos campos semánticos y las cadenas que se derivan de ellos, sin detenernos a examinar qué relaciones precisas establecen esas palabras entre sí (por ejemplo, sinonimia o parte-todo). Asimismo, como consideraremos las cadenas léxicas no solo como componentes de la cohesión (metafunción textual), sino también de las metafunciones ideacional e interpersonal, incluiremos todos los términos: los que relacionan una cláusula con otra y también los que están en el interior de una cláusula, si pertenecen al campo léxico. Veremos que incluso este análisis superficial arroja interesantes diferencias entre las clases.

En la Clase 1 (Carta al gobernador), hallamos tres campos semánticos. A continuación, presentamos una tabla resumen, producto del análisis de las cadenas léxicas que respectivamente los componen.

**Tabla 3.10.** Clase 1 (Carta al gobernador): Cadenas léxicas de la docente y los estudiantes y total de ítems

	Hacer el estand	Hacer la carta al gobernador	Ser estudiantes marginados
<b>Docente</b>	Total de ítems en la cadena: 16	Total de ítems en la cadena: 16	Total de ítems en la cadena: 2
<b>Alumnos</b>	Total de ítems en la cadena: 15	Total de ítems en la cadena: 28	Total de ítems en la cadena: 56

Para mostrar cómo hemos realizado el análisis, seguidamente presentamos la cadena que corresponde a la docente y, debajo, la que corresponde a los alumnos. Entre corchetes consignamos aclaraciones sobre el contexto de cultura o el contexto de situación; usamos comillas para representar citas y cursiva para metalenguaje. Como anticipamos, la transcripción de la clase completa puede leerse en «Corpus de clases analizadas».

Si comparamos la cadena léxica de la docente con la de los estudiantes, vemos que en el campo de «Hacer el estand» la extensión de la cadena producida por la docente es casi idéntica a la producida por los estudiantes. En ambas cadenas hay verbos relacionados con el significado de *hacer* y también con *pensar* y con *poder*.

**Tabla 3.11.** Clase 1 (Carta al gobernador): Desarrollo de las cadenas léxicas de la docente

Hacer el stand	Hacer la carta para el gobernador	Ser estudiantes marginados
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguimos hoy con [...] el armado de los stands para la feria.</li> <li>- Van a ir diseñando los stands.</li> <li>- En esta primera parte diseñemos el stand.</li> <li>- Ponemos una mesa.</li> <li>- ¿Qué va a pasar a los costados [de la mesa]?</li> <li>- ¿Seguimos con el stand?</li> <li>- Yo pensaba una casita móvil de... ¿Cómo se llama eso? [señala la pared de OSB].</li> <li>- ¿Cómo es esa palabra?</li> <li>- ¿Dos stands? ¿Tres?</li> <li>- Dos stands sólidos, si no sale [de madera de <i>pallets</i>], cartones.</li> <li>- Tenemos un stand para dulces y un stand para maderas, si no quieren hacer uno para panadería.</li> <li>- Es repesado [el <i>pallet</i>].</li> <li>- Necesitamos tres mesas, una para cada lado.</li> <li>- Podemos arreglar que nos den ese espacio.</li> <li>- No olvidemos lo que ya decidimos.</li> <li>- [Tal vez] hay que comprar algo [para hacer el stand].</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué carta?</li> <li>- Explíquenme lo de la carta.</li> <li>- No necesitamos estar todos [para redactarla: algunos pueden ir a la sala de informática a hacer folletos].</li> <li>- Ustedes, que redactan bien el texto argumentativo [son suficientes].</li> <li>- ¿Por qué quieren decirle dónde está ubicada la escuela [al gobernador]?</li> <li>- Ahí [en dónde está ubicada la escuela] está el motivo.</li> <li>- Hay que encontrar la manera de comunicarle claro eso que dicen ustedes.</li> <li>- Hay que explicarle [por qué los estudiantes quieren el título].</li> <li>- «Los pasajes en tren hasta el balneario Las Grutas».</li> <li>- <i>Balneario</i>, con <i>b</i> larga.</li> <li>- «Y de ser posible, la estaba».</li> <li>- ¿Ya terminamos [la carta]?</li> <li>- ¿Cómo se van a despedir?</li> <li>- «¿Desde ya qué agradeceremos?»</li> <li>- ¿O «agradeceremos»?</li> <li>- [Agradeceremos] Una respuesta favorable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No es El Frutillar [uno de los barrios desfavorecidos de Bariloche].</li> <li>- «Tener otra expectativa laboral» [como contrapropuesta de tener el título «para mejorar»].</li> </ul>

**Tabla 3.12.** Clase 1 (Carta al gobernador): Desarrollo de las cadenas léxicas de los estudiantes

Hacer el estand	Hacer la carta para el gobernador	Ser estudiantes marginados
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poner unas mesas y atrás nuestro [...] los carteles.</li> <li>- No una mesa tan chiquita.</li> <li>- No me entran todas mis cosas en esa mesita.</li> <li>- Yo pensaba lo de la mesa.</li> <li>- Sería bueno conseguir la carpintería [el uso del taller de carpintería].</li> <li>- La carpintería está llena de máquinas eléctricas, son peligrosas.</li> <li>- Podemos hacer algo de madera.</li> <li>- osb [es el nombre del material con que está construida la pared].</li> <li>- osb, dice usted.</li> <li>- Podemos pedir tarimas.</li> <li>- Yo digo hacer una casita.</li> <li>- Se puede hacer una estructura, cerramos.</li> <li>- Armamos un solo cuadrado.</li> <li>- «Hacemos un estand con cuatro lados, con un techo a tres aguas, y adelante se pondrá <i>Carpintería</i> y en los costados <i>Dulces y Panadería</i>».</li> <li>- «La parte de atrás [del estand] va contra la pared».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo de la carta.</li> <li>- Estuvimos averiguando y nos dijeron que hagamos una carta.</li> <li>- Y, pidamos Las Grutas, porque en Viedma no hay albergue.</li> <li>- Está El Cóndor.</li> <li>- Pidamos para los dos.</li> <li>- Primero pongamos quiénes somos y después lo que le vamos a pedir.</li> <li>- Anotemos ideas en el pizarrón.</li> <li>- Yo escribo.</li> <li>- Empecemos: «Somos alumnos de la escuela A».</li> <li>- Va primero la fecha.</li> <li>¿Cómo se pone?</li> <li>- ¿Cómo ponemos ahí? [Señalando el encabezado].</li> <li>- «El motivo de nuestra carta es para llegar a su persona».</li> <li>- No, ¿cómo vamos a pedirle así de una? [por <i>bruscamente</i>].</li> <li>- Tiene que ser cortita, no va a leer un montón [el gobernador].</li> <li>- Nos presentamos.</li> <li>- «Somos alumnos de una escuela para adultos».</li> <li>- De ahí empezó con el <i>mangazo</i> [por pedido].</li> <li>- «Que estamos tratando de finalizar nuestro secundario».</li> <li>- «De obtener nuestro título».</li> <li>- «Acceder» a los pasajes?</li> <li>- «Facilitarnos» [los pasajes]?</li> <li>- «Idea y vuelta». ¿Lo pongo?</li> <li>- ¿«Estadía»?</li> <li>- «Agradecemos».</li> <li>- «Agradeceremos».</li> <li>- «Su colaboración».</li> <li>- «Saludamos atentamente, esperando...»</li> <li>- «Una respuesta saludable».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Necesitamos hacer una carta para el gobernador, para pedirle que nos dé los pasajes en tren.</li> <li>- <i>Aloha</i>, permiso. Recién llego.</li> <li>- Me voy a las diez, ¿eh?</li> <li>- Yo con esos no trabajo.</li> <li>- Me voy al baño [Sale sin esperar respuesta].</li> <li>- Nosotros no nos vamos a agrupar.</li> <li>- No nos llevamos bien.</li> <li>- Hacemos distinto[s dulces].</li> <li>- ¿Hay que hacer las cosas de verdad?</li> <li>- Yo no voy a hacer dulce.</li> <li>- Vamos a hacer pan con chicharrones de chancho.</li> <li>- Yo no voy a cocinar dos veces.</li> <li>- Yo trabajo en una carpintería [en respuesta a «es peligroso»].</li> <li>- ¿Vos sos carpintero?</li> <li>- Cuando yo iba no daban título [de carpintero].</li> <li>- Compañerismo o asamblea [en respuesta a la idea de separarse en dos grupos].</li> <li>- Hacemos huelga de hambre [ídem].</li> <li>- Mejor cartón [que madera de <i>pallets</i>], porque después ¿qué vamos a hacer con esa <i>huevada</i>? [construida con madera].</li> <li>- En mi casa hay un montón [...] trigo de los [<i>pallets</i>] que tiene mi papá.</li> <li>- Está rebuena la madera [de <i>pallets</i>].</li> <li>- Yo he hecho hasta muebles.</li> <li>- Mi cama es de <i>pallets</i>, porque yo soy del Alto [...] y no tengo muebles.</li> <li>- Desarmamos [los <i>pallets</i>], armamos [la mesa. En respuesta a «Explíquenme»].</li> <li>- Nos acomodamos.</li> <li>- Así es un solo esfuerzo.</li> <li>- Usemos <i>pallets</i> [...] porque madera [en placas enteras] no se consigue.</li> <li>- Lo hacemos con los <i>pallets</i>.</li> <li>- Tenga fe, profe, se puede, se puede [en respuesta a «Tal vez hay que comprar algo»].</li> </ul>

Hacer el estand	Hacer la carta para el gobernador	Ser estudiantes marginados
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le digo a mi cuñado que me traiga los <i>pallets</i>.</li> <li>- Pedir los pasajes de tren para el viaje.</li> <li>- Poner algo que le llegue al corazón.</li> <li>- Hagámosla entre todos [en respuesta a «No necesitamos estar todos»].</li> <li>- «Querido viejo idiota» [como destinatario].</li> <li>- Capaz que se la lee otra persona [al gobernador].</li> <li>- Seguro que tiene quién se la lee.</li> <li>- «Una escuela situada allá en las cordilleras».</li> <li>- «Las pampas de Huenuleo».</li> <li>- «[La escuela] queda en [...] las periferias, barrios altos, rodeada de <i>countries</i> privados» [En tono de broma].</li> <li>- «En El Frutillar» [uno de los barrios pobres de Bariloche].</li> <li>- ¿Vio la calle de allá? Hasta ahí es el Frutillar [como respuesta a «esto no es El Frutillar»].</li> <li>- Como el Meridiano de Greenwich, algo así [es la división entre barrios].</li> <li>- No podemos pagarnos los pasajes.</li> <li>- Para mejorar [En respuesta a «¿Para qué quieren tener su título?»].</li> <li>- Nunca hablamos, somos gente muy silenciosa [en respuesta a «Hay que explicarle»].</li> <li>- «Queremos pasajes».</li> <li>- «Necesitamos ayuda».</li> <li>- «No los podemos pagar».</li> <li>- «Somos pobres, queremos bajar al pueblo» [desde El Alto; tiempo atrás, la policía lo impedía].</li> <li>- Ya que estamos, pidamos todo entero [pasajes y estadía].</li> <li>- Con descuento en la cama.</li> <li>- El dinero juntado no es suficiente.</li> <li>- A mí me da vergüenza [la insuficiencia de dinero].</li> <li>- Hasta ahora no nos dio nada [el gobernador; confirmando el uso de «agradeceremos»].</li> <li>- No me calle, profe, no soy su perro para que me calle.</li> </ul>

La docente usa ocho veces «estand» y una vez un cuasisinónimo: «una casita». Los estands son calificados tres veces por su función: «para dulces», «para maderas» y «para panadería». Además, la docente emplea dos veces «mesa», y, como materiales, un adjetivo que hace alusión a los estands de *pallets*, «sólidos», y un sustantivo, «cartones».

La cadena léxica de los alumnos en relación con «Hacer el estand» parece más rica que la de la docente, en el sentido de que los cuasisinónimos de *estand* y la mención de materiales muestran más dominio de términos sobre la actividad de la construcción, lo que es lógico tratándose de adultos que, muy probablemente, hacen o reparan sus casas. Así, usan «una estructura», «un solo cuadrado», «un estand con cuatro lados, con un techo a tres aguas», y materiales como «madera», «*pallets*», «OSB», «tarimas», «máquinas eléctricas». El análisis de esa cadena confirma un rasgo de la Clase 1 que ya hemos señalado: el modo en que la diferencia de contexto de cultura se plasma en la cesión que hace la docente a la expresión de los saberes de los estudiantes.

En las respectivas cadenas relacionadas con el campo de «Hacer la carta para el gobernador», las intervenciones de los alumnos casi duplican a las de docente y en ambas observamos uso de metalenguaje. En la cadena léxica de la docente se observan precisiones: «texto argumentativo», «motivo», «la manera de comunicarle», «*Balneario*, con *b* larga», «¿O “agradeceremos”?», «[Respuesta] Favorable», entre otras. En cambio, en la cadena léxica de los estudiantes hay expresiones de duda e imprecisiones: («¿“Acceder” a los pasajes?», «¿Cómo se escribe?», «¿Lo pongo?», «De *ahí* empezá con el *mangazo*», «Agradecemos», «Una respuesta *saludable*»). La docente espera los significados propuestos por los estudiantes y contrapropone otros en función de ellos y no a la inversa: otra vez, la producción está en poder de los estudiantes y ella se posiciona como facilitadora.

La cadena léxica relacionada con el campo «Ser estudiantes marginados» presenta dos ítems de la docente que muestran un reconocimiento general de los saberes y la situación de los estudiantes. En cuanto a los estudiantes, esta es la cadena más extensa producida por ellos: contiene 56 ítems. De ellos, 11 ítems podrían encuadrarse en el subcampo *rebeldía*: «Me voy a las diez, ¿eh?», «Me voy al baño [sale sin esperar respuesta]», «Nosotras no nos vamos a agrupar», «Yo no voy a hacer dulce», «No me calle, profe», etcétera. Otros 10 ítems, se relacionan con la necesidad de recibir ayuda, como «Queremos pasajes», «Necesitamos ayuda», «No los podemos pagar», «El dinero juntado no es suficiente». Otros son críticas al poder: «queremos bajar al pueblo», «Hasta ahora no nos dio nada [el gobernador]»; «Querido viejo idiota [como destinatario]», «Capaz que se la lee otra persona [al gobernador]» y «Seguro que tiene quién se la lee», por ejemplo. Otros ítems son críticas o hipérbolos de la situación de la

escuela (a veces, con carga humorística), como «Una escuela situada allá en las cordilleras», «las pampas de Huenuleo», «[Queda] en las periferias, barrios altos, rodeada de *countries* privados». Y otros expresan relaciones de solidaridad: «En mi casa hay un montón [...] traigo de los [*pallets*] que tiene mi papá», «Nos acomodamos», «Así es un solo esfuerzo», «Tenga fe, profe, se puede, se puede», «Le digo a mi cuñado que me traiga los *pallets*», por ejemplo.

Toda esta serie de significados muestra en qué alto grado las condiciones socioeconómicas y culturales ingresan en la escuela junto con quienes las viven y con qué variedad de contextos de cultura dialogan los docentes.

En la Clase 2 (Mito de Edipo), también hallamos tres campos semánticos. En la siguiente tabla presentamos el resultado del análisis de las cadenas léxicas que respectivamente los componen.

**Tabla 3.13.** Clase 2 (Mito de Edipo): Cadenas léxicas de la docente y los estudiantes y total de ítems

	La disciplina	La obra	Las tareas
<b>Docente</b>	Total de ítems en la cadena: 26	Total de ítems en la cadena: 13	Total de ítems en la cadena: 37
<b>Alumnos</b>	Total de ítems en la cadena: 14	Total de ítems en la cadena: 9	Total de ítems en la cadena: 8

Si comparamos entre sí las cadenas léxicas de la docente, vemos que la más extensa corresponde al campo semántico de las tareas. Dentro de ese campo es posible reconocer 8 ítems lexicales relacionados con traer y entregar tareas; en general, se observa la repetición literal de esos verbos (*traer* y *entregar*) asociados a los sustantivos *mitos* y *trabajos*. Por otra parte, en 15 casos los ítems léxicos de las tareas se asocian al significado de explicar las consignas copiadas en el pizarrón que, a su vez, los estudiantes deben copiar en sus carpetas. De esos 15 casos, 7 son reiteraciones del verbo *explicar*, como repeticiones («Vuelvo a explicarles la tarea», «Después les explico», «Después les explico lo que hay que hacer», «¿Les explico?») o cuasisinónimos («Les digo qué hacer»), es decir, el docente parece asumir que los estudiantes pueden no comprender o pueden no preguntar si no comprenden. En otros 4 cuatro casos, los ítems léxicos se asocian, en general a través de reiteraciones, al mismo deber hacer planteado en las consignas: «Deben buscar dos ejemplos», «Deben ver de qué manera los dioses manejan el destino de los hombres», «Deben analizar el tema de la verdad», «Deben escribir un diálogo», «Tienen que hacer una carta». Desde

el punto de vista didáctico, llama la atención la ausencia de aclaraciones, un fenómeno propio de la cohesión léxica en los textos explicativos.

Casi en igual cantidad de casos (14) otros ítems léxicos de la docente asociados al campo de las tareas orientan su resolución; en 7 casos son preguntas que apuntan a guiar la escritura y en ellas es donde menos se ve la búsqueda de controlar la disciplina («Piensen: ¿cómo sería esa carta? ¿Qué registro van a utilizar [en ella]? ¿Cómo se va a dirigir [en el diálogo] Edipo hacia Creonte?»); los otros 7 casos que hemos analizado como orientación de las tareas son respuestas puntuales a dudas de las estudiantes («[Oráculo se escribe] sin *h* y con acento en la *a*»).

El predominio de lexemas relacionados con tareas parece dibujar un perfil de docente que procura controlar al grupo de estudiantes manteniéndolo ocupado de un modo particular, porque las tareas también podrían haber incluido el debate en pequeños grupos, la exposición oral de conclusiones, la lectura compartida del texto en voz alta, entre otras posibilidades. Ese modo particular de controlar al grupo parece responder a las características de los estudiantes como parte del contexto de situación, lo que se expresa en las otras dos cadenas léxicas, como veremos.

La cadena del campo de la disciplina tiene 26 ítems lexicales. Dos son quejas generales que califican al grupo, como «¡Ay, chicos, están terribles hoy, eh!»; 3 ítems se refieren a la necesidad de silencio; 4 se refieren a la prohibición de usar auriculares para escuchar música en clase y se encuentran en turnos de habla dirigidos a un mismo alumno, al igual que otros 3 dirigidos a una misma estudiante. De esta cadena del campo de la disciplina, 14 ítems (el número relativamente más alto) están asociados al sentido de copiar y escribir rápido: «Al que no copia le pongo un uno»; «Copien, vamos», «Terminan de copiar»; «En diez minutos pregunto qué paso entre Edipo y Yocasta»; «Vamos, chicos, apúrense». La mayoría de los lexemas relacionados con la disciplina también muestran, predominantemente, el esfuerzo de controlar al grupo para que realice tareas en silencio, en forma individual y sin perder tiempo.

Por ende, la cadena léxica relacionada con el campo de la obra resulta la más breve. De sus 13 ítems, 3 reiteran *mito*; 4, *narrador* y 6, la *verdad* que Edipo busca y no ve, sin paráfrasis o aclaraciones: «Se habla de la verdad, pero a veces esa verdad no llega de modo directo»; «Entonces al protagonista le cuesta reconocerla [a la verdad]»; «Edipo busca desesperadamente la verdad pero no la ve»; «Fíjense que algo le dicen a Edipo que lo confunde y él debe encontrar la verdad»).

En cuanto a los estudiantes, al analizar la cadena léxica de la disciplina vemos que tiene 14 ítems, 12 menos que la de la docente. Sin embargo, por un lado, estamos dejando de lado acciones solo físicas, sin correlato verbal (notas del observador de la clase sobre estudiantes de pie, conversando

sobre otra cosa o jugando de manos); por otro lado, en la cadena de los estudiantes no hay reiteraciones, salvo en un caso: todos los ítems representan irrupciones imprevistas cuando el docente procura centrar la clase en su tópico. Recordemos algunas: «Profe, ¿sabe? Ayer comí tortilla de papas»; «Profesora, ¿es verdad que primer grado no se repite?»; «Profe, ¿ella [por la practicante] viene a aprender para ser profesora? [...] Ah, yo ni loca sería profesora». No se trata, como vimos en la Clase 1, de expresiones de estudiantes que negocian sus condiciones de subalternidad con la docente mientras se centran en el tópico, sino claramente de rupturas de las cadenas léxicas de la docente referidas a las tareas y la obra, respectivamente.

La cadena léxica referida a la obra es más breve en el caso de los estudiantes. Está compuesta por 9 ítems, 3 de los cuales son respuestas a preguntas de la docente («El narrador [es quien cuenta la historia]»; «En tercera persona [está el narrador]»; «En el índice [debe buscarse]»), y el resto son preguntas puntuales sobre palabras del texto referido al mito: «¿Qué es una *fumarola*, profe?»; «¿Qué es un *acertijo*?».

Respecto al campo semántico que incluye la cadena léxica sobre las tareas de los estudiantes, está conformado por 8 respuestas elípticas y 2 preguntas. De las 8 respuestas, 4 repiten *no*, seguido de una acción: «no [trajimos los mitos]»; «no [tenemos el mito]»; «no aparece ese mito» y «no [terminamos de copiar]». Aunque se refieren a las tareas, obturan el desarrollo de la clase como los ítems que analizamos en el campo de la disciplina. Sólo dos ítems de respuesta son reacciones positivas a preguntas de orientación de la docente: «Formal e informal [son los registros]» y «Oral y escrito [son los canales]».

Notamos que las únicas dos preguntas sobre las tareas repiten «puede ser» y califican muy vagamente la producción escrita propia: «Profe, ¿esto puede ser [correcto para la consigna]?», «Profe, ¿este pedacito de texto puede ser para la primera [consigna]?».

En suma, el análisis de las cadenas léxicas de la Clase 2 revela un fuerte acento en el control de la docente a través de las tareas y la disciplina, así como la intención disruptiva del tópico de la clase por parte de los estudiantes. Asimismo, y probablemente como consecuencia de lo anterior, se observan cadenas cortas en relación con la obra, tanto en el caso de la docente como en el de los alumnos.

En la Clase 3 (El Quijote) hallamos también tres campos semánticos, aunque desarrollados en cadenas muy disímiles. A continuación, presentamos el resultado del análisis de las cadenas que los componen.

**Tabla 3.14.** Clase 3 (El Quijote): Cadenas léxicas de la docente y los estudiantes y total de ítems

	La disciplina	La obra	Las tareas
<b>Docente</b>	Total de ítems en la cadena: 4	Total de ítems en la cadena: 47	Total de ítems en la cadena: 20
<b>Alumnos</b>	Total de ítems en la cadena: 1	Total de ítems en la cadena: 2	Total de ítems en la cadena: 20

La cadena léxica que la docente despliega en el campo de la disciplina se reduce a 4 expresiones; una indica cerrar la computadora y dos exigen sacar la carpeta. La cuarta de ellas se produce en un momento en que, entusiasmados, todos los estudiantes hablan a la vez y se confunden: «No [es correcto lo que dicen y que hablen todos a la vez], escuchen».

La cadena que conforma el campo de la obra es la más extensa de las producidas por la docente: tiene 47 ítems. En la cadena se observan, sucesivamente, ítems lexicales que se desprenden de diferentes tópicos de la obra que se está tratando en la clase: los caballeros, don Quijote, el contexto histórico, Rocinante, Dulcinea. Para la mayoría de estos tópicos se plantean repeticiones («los caballeros dedicaban a una dama sus triunfos y sus hazañas, aparte de amarlas», «tenía una dama»), cuasisinónimos («destinataria de sus andanzas») y antónimos («lo fea que era, barbuda la pobre, fea, bruta, mujer de armas tomar» / «Él consideraba que la dama debía ser frágil» / «Esa dama que acompañaba a semejante caballero debía ser dulce»). Se observan también hiperónimos que se usan para encuadrar el caso en una generalidad: «caballeros, hombres que iban por el mundo buscando la justicia, eran hombres buenos que peleaban por el bien y buscaban el mal para combatirlo»; «No es casualidad que don Quijote quiera salir al mundo a hacer lo que antes se hacía, que era lo más grande que un hombre podía hacer». Se trata de estrategias didácticas que observamos solo en la Clase 3.

La docente propone cada tópico enlazando la cadena de la obra con la cadena de las tareas: ella plantea una pregunta (consigna oral); los alumnos producen una o dos respuestas breves elípticas y, a partir de allí, ella expande la cadena de la obra:

D: —¿Tenía don Quijote una dama?

Aa9: —No, no tenía una dama.

Aa3: —Sí tenía [una dama] pero ella no lo registraba. Él [don Quijote] la había visto y creyó que ella se había enamorado.

D: —Sí [tenía una dama y la había visto], la había visto una vez, de lejos, en el pueblo vecino.

Como puede verse, estas cadenas son complejas, en el sentido de que van de la obra a las tareas y de que su construcción involucra también la participación de los estudiantes. Sin embargo, cuando comparamos los ítems a través de los cuales los estudiantes se refieren a la obra por fuera de las preguntas de la docente, encontramos una cadena de solo 2 ítems lexicales. Y vemos también que, a 20 demandas de tareas por parte de la docente (preguntas orales), se producen 20 tareas (respuestas orales) de los estudiantes: se trata también de una estrategia didáctica asociada con el control de lo que los estudiantes dicen; es decir, las tareas-preguntas parecen destinadas más a controlar si se sigue la exposición que a motivar interpretaciones diversas de la obra, entre otras posibilidades didácticas. Tal vez, el último ítem de la cadena de las tareas de la docente sirva como prueba de su confianza en este tipo de estrategia: «Respondan [por escrito] las preguntas [...] ahora que aclaramos todo».

Notemos también que, a diferencia de la Clase 2, donde las cadenas no registran ningún intercambio entre pares, y a diferencia de la Clase 1, donde se observan muchos, en esta clase se observan 2 intercambios entre estudiantes: uno es la breve discusión arriba citada entre las alumnas 9 y 3 respecto de si don Quijote tenía una dama; otro es el siguiente:

D: —¿Cómo arma la armadura?

Ao5: —¿La tenía guardada?

Ao3: —No, mirá si iba a tenerla guardada. ¿Para qué?

Ao4: —Para disfrazarse.

La docente de la Clase 3 responde «Sí» y completa la cadena de la obra, como en el caso de la dama, o responde «No» y corrige a los alumnos, como en el caso de la armadura: «No, la arma con chatarras que tenía en su casa». Notemos, en este ejemplo, cómo la docente vuelve a situar el punto de análisis: su pregunta se dirige a «cómo arma» y su respuesta también, con la repetición de *armar* y el desglose léxico de «cómo».

En suma, a lo largo de toda la clase ninguna de las cadenas planteadas por la docente es interrumpida y es por eso que en la cadena «La disciplina» de los estudiantes, solo se observa un ítem, ubicado al comienzo de la clase y que podría no ser interpretado como una interrupción: «No tengo birrome».

Hasta aquí, el análisis de las clases de acuerdo con los aspectos presentados en el capítulo 2. En la sección siguiente, lo resumimos.



## Capítulo 4. Conclusiones

Este libro procuró acercar a los docentes de Lengua y Literatura un modo de analizar prácticas docentes desde una teoría lingüística: la lingüística sistémica funcional. La elección de esa teoría radicó en que nos permite analizar las prácticas en su contexto de cultura y en su contexto de situación. Cuando, en cambio, desde perspectivas lingüísticas que no toman en consideración el texto en contexto, se analizan clases considerando solo los tipos de discurso desplegados o los mecanismos de coherencia o los modos en que se plantean los contenidos y las consignas, entre otras posibilidades, todo lo que influye en la elección de ciertos significados y de ciertas estructuras para construirlos resulta excluido.

Nos hemos centrado en analizar clases de Lengua y Literatura por dos razones principales. La formación docente en el área es una de nuestras preocupaciones –y también una de nuestras ocupaciones– y, por un lado, observamos que algunos profesores, siguiendo ciertos libros de texto e incluso ciertos documentos curriculares, suelen dejar de lado los aspectos contextuales de los textos cuando los enseñan. Aquí hemos visto un caso, el de la Clase 2, en el que el mito de Edipo no es contextualizado en ningún momento. Por otro lado, observamos que, también siguiendo los libros y documentos mencionados, algunos docentes de Lengua y Literatura continúan enseñando la gramática aislándola de las condiciones contextuales que influyen en la elección de ciertas estructuras y el descarte de otras. Aquí hemos visto que en la Clase 2 no hay ninguna referencia a por qué el autor de la obra tratada eligió ciertas construcciones y que en la Clase 3, en cambio, la docente problematiza la elección de los nombres de los personajes de *El Quijote*. Si bien un número tan reducido de clases nos impide hacer cualquier generalización, buscamos mostrar, como objetivo secundario, cómo desde la gramática se puede acceder a los contextos y cómo los contextos influyen en el tipo de estructuras gramaticales que se eligen, como modo de concretar una enseñanza integrada de estas últimas. Por esta razón nos hemos detenido en estos aspectos en el capítulo 1.

Nuestro objetivo principal fue analizar en qué medida, de qué forma y en relación con qué contextos los docentes se posicionan entre dos polos de un continuo: desde la facilitación del aprendizaje hasta la portación exclusiva de los saberes. A partir de los años 60, desde diferentes disciplinas humanísticas se plantea que la enseñanza posibilita el aprendizaje cuando el docente toma en cuenta los saberes de los estudiantes y obra como un mediador para la construcción de saberes nuevos; además, se critica la imposición de un saber que corresponde a la cultura hegemónica y que

supone que los estudiantes de los sectores desfavorecidos hagan el esfuerzo de dejar al margen lo que han aprendido en su propio contexto de cultura para aprender el contexto de cultura que, uniformemente, exigiría la escuela. Insistimos en que unas pocas clases no permiten efectuar generalizaciones, pero en nuestro análisis hemos visto tres distintas maneras de usar el poder que confiere el título por parte de profesores de Lengua y Literatura; recordemos que en la Clase 1, en varios momentos, la docente cede por completo ese poder, expresado en saber, a estudiantes de sectores desfavorecidos y que son ellos quienes enseñan determinados saberes.

Con el objeto de indagar en qué medida la imposición de saberes ha dado paso a la facilitación de los aprendizajes, recurrimos a la LSF y nos centramos en la variable *tenor* del contexto de situación y, consecuentemente, en la metafunción interpersonal y las estructuras de modo.

Nuestra experiencia anterior en la aplicación de la LSF nos ha mostrado que, en textos con alto nivel de intercambio, como las clases, el análisis del contexto de situación y cómo resuena en los significados interpersonales, la metafunción interpersonal, las estructuras de modo y, complementariamente, el sistema de actitudes arroja los resultados más ricos. Por esta razón, y para no abrumar al lector que se inicia en esta teoría, dejamos de lado el análisis de las variables del campo y el canal (y los significados ideacional y textual, respectivamente). Esto no significa que la consideración de las otras dos vetas de significados habría arrojado resultados irrelevantes. Al contrario, podría haberse visto, desde la variable campo del contexto de situación, de qué habla cada participante en la clase, qué modelo de la experiencia construye, qué tipos de participantes, procesos y circunstancias refiere. Asimismo, desde la variable del canal podría haberse analizado cómo influye la elección del canal oral y, desde la metafunción textual, cómo se desarrolla la clase como un texto organizado. Hemos mostrado una mínima parte de la relevancia de estos aspectos mediante el análisis de las cadenas léxicas.

Al analizar cómo los docentes y los alumnos usan las estructuras de modo y modalidad en las cláusulas que intercambian en una clase, pudimos ver cómo se construyen significados sobre dimensiones interpersonales tales como su nivel de familiaridad, el poder o la solidaridad. Además, hallamos relaciones entre las estructuras gramaticales de modo elegidas en la sucesión de cláusulas que conformaban cada clase, la semántica de significados interpersonales de dicha clase –es decir, la metafunción interpersonal– y luego entre esta y el tenor del contexto de situación en la cual había sido producida.

En nuestro análisis, ya desde el punto de partida notamos diferencias entre las clases. En la Clase 1 la docente, que asume el rol de facilitadora, involucró en la tarea a ella misma y a los estudiantes a través del *nosotros*

*inclusivo*, mientras que los estudiantes utilizaron cláusulas declarativas para hacer pedidos, mostrando un pretendido plano de igualdad. En la Clase 2 el inicio se demoró 10 minutos y en él se manifestaron las primeras interrupciones de los estudiantes, así como la búsqueda de controlarlos a través de demandas por parte de la docente, que asume el rol de cuidar la disciplina combinado con el de transmitir saberes. En la Clase 3, por su parte, la docente, que asume el rol de única portadora de saberes, logró el control a través de cinco turnos breves.

Al considerar quién hablaba más, hallamos que en la Clase 1 los estudiantes hablan más que la docente (con ella y entre sí); que en la Clase 2 la docente habla tres veces más que los estudiantes y que en la Clase 3 la docente habla cinco veces y media más que los estudiantes, manteniendo los turnos más extensos de las tres clases.

Cuando examinamos qué hace cada participante cuando consigue la palabra, notamos que en la Clase 1 los estudiantes preguntan casi tantas veces como la docente y siempre lo hacen alrededor de los tópicos de la clase. En la Clase 2 los estudiantes preguntan también casi tantas veces como la docente, pero en un tercio de los casos sus preguntas no se refieren al tópico de la clase, sino a otro. En la Clase 3, la docente triplica los turnos de pregunta de los estudiantes y todos los turnos se refieren al tópico de la clase.

Cuando nos detuvimos en la modalidad, encontramos que en la Clase 1 la docente usa bastante sistemáticamente modalidades deónticas de posibilidad y deseo, mientras que los estudiantes expresan, además y en mayor medida, modalidades de necesidad y obligación; esto es coherente con el rol asumido por ella y por los estudiantes, respectivamente. En la Clase 2, por parte de la docente predomina el uso de la obligación como intento de control; los estudiantes solo usan la modalidad deóntica tres veces, para expresar la posibilidad. En la Clase 3 la docente portadora de saberes no suaviza su rol jerárquico a través de la modalidad, pero tampoco lo acentúa.

En cuanto a las relaciones de congruencia entre la elección del tipo de modo y las funciones del discurso, vimos que en la Clase 1 los estudiantes emplean estrategias que muestran su no aceptación de un tenor desigual; por ejemplo, usan el modo declarativo en vez del interrogativo, así como la negación directa; la docente, en cambio, usa mucho la estrategia de la pregunta precedida por «no», que tiene una función modalizadora y suavizadora. En la Clase 2, no observamos relaciones inhabituales relevantes entre la elección del tipo de modo y las funciones del discurso en el caso de los estudiantes; en cuanto a la docente, en vez de preguntar directamente, a veces emplea la pregunta indirecta o, en lugar de usar el imperativo para dar órdenes, opta por ruegos mezclados con amenazas o por amenazas a secas, todas opciones perfectamente entendibles en una situación de clase dirigida a adolescentes inquietos. Finalmente, en la Clase 3 no detectamos

relaciones inhabituales significativas entre la elección del tipo de modo y las funciones del discurso: se usan el imperativo para dar órdenes, el interrogativo para preguntar, entre otras relaciones congruentes.

Al estudiar las actitudes (afecto, juicio y apreciación), notamos que en la Clase 1 la docente formula pocos juicios sobre los comportamientos, siempre de forma evocada y como reacción a una afirmación de uno o más estudiantes, lo que contribuye a mantener la horizontalidad que asume frente a alumnos adultos de barrios marginados; de parte de los estudiantes, hay numerosas expresiones de juicio y de afecto y algunas apreciaciones sobre los objetos semióticos que son tópicos de la clase. En la Clase 2 predominan los juicios expresados por la docente por sobre los afectos y las apreciaciones; la mayoría de esos juicios valoran en forma negativa el comportamiento de los estudiantes; los juicios de los estudiantes se refieren, por lo general, a tópicos ajenos a la clase. En cuanto a las apreciaciones, son escasas y muy breves: la docente evalúa la obra precisando el foco, pero sin ampliar ni negociar el significado. En la Clase 3 los alumnos responden brevemente con juicios a preguntas de la docente y ella, como portadora de saberes, los expande; como estrategia didáctica, la docente combina en un mismo turno juicios sobre el comportamiento de los personajes y apreciaciones sobre la obra y su contexto de producción, al tiempo que limita la construcción de otros significados posibles por parte de los y las estudiantes.

Analizamos también las cadenas léxicas de cada clase y encontramos diferencias coherentes con los resultados anteriores. En la Clase 1 la cadena léxica de los alumnos en relación con hacer un stand es más rica que la de la docente, porque las expresiones que emplean muestran más conocimientos sobre la construcción, lo que es lógico tratándose de adultos que, muy probablemente, hacen o reparan sus casas. La docente cede el espacio para que los estudiantes muestren esos conocimientos, atendiendo a las diferencias de contexto de cultura. Asimismo, en la cadena léxica de los estudiantes referida a hacer la carta para el gobernador hay expresiones de duda e imprecisiones, al contrario de lo que se observa en la cadena de la docente. Sin embargo, la docente espera los significados propuestos por los estudiantes y contrapropone otros en función de ellos y no a la inversa: la producción está en poder de los estudiantes y ella se posiciona como facilitadora. La extensa cadena léxica de los estudiantes referida a sus condiciones de vida muestra significados asociados con la rebeldía, el estado de la escuela desfavorecida y los lazos de solidaridad que se establecen entre personas de sectores marginados. La docente no interviene controlando estas expresiones.

En la Clase 2, observamos un fuerte acento puesto por la docente en responder preguntas cuya resolución es una y ella debe explicar. Este énfasis parece dibujar un perfil de docente que busca o necesita controlar al

grupo de estudiantes manteniéndolo atareado. La mayoría de los lexemas relacionados con la disciplina, en la cadena de la docente, también muestran, predominantemente, el esfuerzo de controlar al grupo para que realice tareas en silencio, en forma individual y rápidamente. Por su parte, los estudiantes producen una cadena léxica en el campo de la disciplina que configura disrupciones respecto del tópico de la clase. Así, la cadena menos desarrollada es la que se refiere a la obra leída, cadena que por otra parte presenta repeticiones y ausencia de aclaraciones. Esto es congruente con la idea de cuidar la disciplina para tratar de aportar algunos saberes.

En la Clase 3 la cadena que conforma el campo de la obra, producida por la docente, es la más extensa de todas. En ella se observan múltiples mecanismos de cohesión: repeticiones, cuasisinónimos, hiperónimos, aclaraciones. La docente propone cada tópico enlazando la cadena de la obra con la cadena de las tareas: plantea una pregunta en forma oral; los estudiantes dan una o dos respuestas breves elípticas y a partir de allí ella expande la cadena de la obra; sin embargo, las preguntas parecen más destinadas a controlar si se sigue la exposición que a motivar interpretaciones diversas de la obra abordada. Se trata de estrategias que solo se observan en esta clase y que confirman el rol de portadora de saberes que asume esta docente.

Nos hemos propuesto describir estas pocas clases y por tanto no discutiremos cuál es más eficaz para el contexto en que ha sido producida. Incluso, desalentamos la evaluación de los lectores de cada una de estas prácticas docentes, porque en verdad solo constituyen un ejemplo capturado un día durante una larga vida profesional que se desarrolla en diferentes contextos de situación y cultura. Considerando incluso la edad de los estudiantes como un único aspecto del contexto de situación, cabe preguntarse si la docente facilitadora de la Clase 1 habría trabajado de modo semejante con un grupo que organiza una feria o un viaje y tiene entre 13 y 14 años.

Más bien, quisiéramos invitar a los docentes lectores a plantearse preguntas sobre la propia práctica en general. Comparar registros de clases que cada uno da sobre el mismo tema a diferentes alumnos, en diferentes instituciones, en diferentes turnos, a lo largo de un período, por ejemplo, es un buen ejercicio para mirarse entre esos dos polos que son la facilitación de los aprendizajes y la portación de saberes. Comparar nuestras clases de Lengua y Literatura con las de colegas más expertos, sobre el mismo tema, también puede ayudarnos a reflexionar sobre nuestras prácticas. Narrar la experiencia que hemos acumulado al enseñar para contrastarla con experiencias nuestras posteriores y con experiencias ajenas nos permitirá problematizar las causas a las que atribuimos la decisión de asumir tal o cual rol.

Muchos docentes trabajamos en condiciones adversas: en escuelas ubicadas en zonas aisladas, con bibliotecas poco dotadas de libros, sin acceso a Internet, en edificios que requieren reparaciones o reformas urgentes, con una

carga horaria demasiado amplia y grupos numerosos, entre muchos otros factores. Es innegable el peso de esos factores sobre las posibilidades de enseñar. Sin embargo, estamos convencidas de la potencia de las iniciativas de los docentes para lograr mejoras. En ese convencimiento se basó este libro.

## Corpus de clases analizadas

### Clase 1 (Carta al gobernador)

- Escuela secundaria para jóvenes y adultos A.
- Ubicación: Alto de Bariloche.
- Curso: Cuarto año (de cuatro).
- Horario: Nocturno; 4 horas cátedra agrupadas en una sola clase semanal, el día jueves; el registro corresponde a las primeras dos horas.
- Descripción del espacio: El aula es amplia y la iluminación, adecuada. Los bancos se encuentran dispuestos en círculo. Hay un pizarrón al frente y por delante un escritorio, donde se observan una bandeja con pizza y una jarra con mate cocido.
- Caracterización de los estudiantes: De un total de 10, se encuentran presentes 6: 3 mujeres y 3 varones. Todos son jóvenes de entre 19 y 25 años. Son trabajadores no contratados. Dos de las mujeres tienen hijos que dejan en la guardería de la escuela, que funciona en un edificio lindero.

20.05 h

*(La docente entra en el aula. Los alumnos permanecieron en el aula durante el recreo.)*

D: —Bueno, ella es N., está estudiando el profesorado de Letras y necesita presenciar algunas clases y otras darlas. ¿No? (Mira a la observadora.)  
Vendrá los jueves.

*(Murmullo.)*

D: —Seguimos hoy con los folletos y el armado de los stands para la feria. Van a ir diseñando los stands y los que terminen graban la publicidad para la feria. Hablé con el profesor de Proyecto.

Aa3: —Profe, necesitamos hacer una carta para el gobernador, para pedirle que nos dé los pasajes en tren. ¿Podemos hacerla ahora?

Ao2: —*Aloha*, permiso. Recién llego. Me voy a las diez, ¿eh?

D: —(Al Ao que ingresa.) ¿Cómo le va? (A Aa3.) ¿Qué carta? Después vemos, en todo caso.

Aa2: —Profe, dele.

*(Hay murmullo en la clase.)*

Aa2: —Pero, ¿qué vamos a hacer? Porque yo solo hice folletos.

D: —Vamos a hacer las dos cosas: trabajar con los folletos y decidir sobre el stand. En esta primera parte diseñemos el stand y veamos cómo lo hacemos.

Aa1: —Podemos poner unas mesas y atrás nuestro, así (muestra por encima de su cabeza), los carteles.

Aa2: —Claro, pero no una mesa tan chiquita.

D: —Entonces ustedes dicen, ponemos una mesa acá (acerca una mesa por delante de ella) y ¿qué va a pasar a los costados?

Aa2: —A mí no me entran todas mis cosas en esa mesita.

Ao3: —Por eso, ponés una para cada uno.

D: —Pero ¿cómo es? ¿No hacían cosas diferentes?

Ao4: —Pero es que dijo el profesor de Proyecto que si hacíamos parecido hiciéramos equipos.

D: —Ah, ¿y lo van a hacer?

Aa2: —(En tono de broma.) Yo con esos no trabajo porque soy mala compañera.

(Risas.)

D: —Qué, ¿no podés participar? [...] Después nos vamos a la sala de informática. (Al Ao2.) ¿Te fijás si está disponible?

Ao2: —Me voy al baño (Sale sin esperar respuesta).

Aa1: —Nosotras no nos vamos a agrupar.

D: —¿Por qué? ¿No hacen dulces las dos?

Aa1: —Sí, pero no nos llevamos bien. No, hacemos distinto. Ella hace solo de mosqueta (refiriéndose a la alumna 3) y yo hago como tres distintos.

Ao3: —¿Qué, hay que hacer las cosas de verdad?

(Ingresa el alumno que salió.)

D: —¿No habíamos quedado en eso? Marcos (Ao2), ¿vos tenés las cucharas o existen en la imaginación?

Ao2: —Las tengo, profe, las tengo. La sala de informática está cerrada, no hay llave, se la llevó el profesor de Química. Están buscando otra.

D: —Bueno, si no podemos ir a la sala grabamos los spots publicitarios radiales.

Aa1: —Nosotros ya lo tenemos en el teléfono.

Ao2: —Yo no lo quiero escuchar, está horrible.

D: —¿Dónde lo tienen?

Ao3: —En el teléfono.

Aa2: —¿Cómo vamos a grabarlo?

Ao2: —Hablando, hablando, ¿cómo va a ser? Y después en la feria pasamos (impostando la voz) «Venga a comprar el pancito con chicharrón».

Aa1: —Yo no voy a hacer dulce.

Aa3: —Yo ya hice.

D: —Dale, hacé dulce para la feria.

Aa1: —Bueno, puede ser.

Aa2: —Vamos a hacer pan con chicharrones de chancho.

D: —¿Qué es eso?

Ao1: —¿No ha probado? Está bueno.

Ao2: —Yo ya elegí la folletería y ahora tengo que hacer el anuncio de la radio.

Aa1: —¿Pero lo vamos a hacer dos veces? Yo no voy a cocinar dos veces.

D: —Por eso grabamos, para no decir las cosas dos veces. ¿Seguimos con el stand?

Aa1: —Yo pensaba lo de la mesa.

D: —Yo pensaba una casita móvil de... (Señala la pared.) ¿Cómo se llama eso? (Risas.)

Aos: —OSB.

D: —(Sin escuchar lo que los alumnos responden.) ¿Cómo es esa palabra?

Aos: —OSB, dice usted.

D: —Ahí está.

Aa3: —¿Dónde lo vamos a hacer? Es difícil eso.

Ao2: —Sería bueno conseguir la carpintería. ¿Se podrá?

D: —Yo creo que sí. ¿Podemos usarla en nuestro horario? ¿Qué hacemos? ¿Avisamos?

Ao1: —¿Adónde hay carpintería? ¿En el otro edificio?

Aa1: —Hay que tener cuidado con eso, porque la carpintería está llena de máquinas eléctricas, son peligrosas.

Ao3: —Yo trabajo en una carpintería, dos años dura el curso.

Ao2: —¿Qué, vos sos carpintero?

Ao3: —No, cuando yo iba no daban título.

Ao2: —Allá en 1935.

(Risas.)

Ao1: —Podemos hacer algo de madera.

D: —¿Cuántos? ¿Dos stands? ¿Tres?

Ao2: —No, compañerismo o asamblea.

Ao1: —Hacemos huelga de hambre, si no.

D: —Entonces dos stands sólidos, así sería. Si no sale, cartones.

Aa1: —Para mí sería mejor cartón, porque después ¿qué vamos a hacer con esa huevada?

20.20 h

D: —Tenemos un stand para dulces y un stand para maderas, si no quieren hacer uno para panadería.

Aa3: —Podemos ir a (dice el nombre de una cadena de supermercados) y pedir cajas.

Ao2: —Podemos pedir tarimas.

Aa1: —Mi cuñado trabaja en... ¿Cómo se llama ese frigorífico que está ahí en el Ñireco?

(Risas.)

Aa1: —(Dice el nombre.)

D: —Pero eso es repesado. ¿O no?

- Aa1: —Profe, se desarma. En mi casa hay un montón. Si no, traigo de los que tiene mi papá.
- Ao2: —Está rebuena la madera, yo he hecho hasta muebles. Mi cama es de *pallets*, porque yo soy del Alto, ¿vivo?, y no tengo muebles (en tono jocoso).
- D: —Explíquenme.
- Ao1: —Desarmamos, armamos y desarmamos.
- Aa2: —Entonces, ¿traigo o no los *pallets*?
- D: —Creería que sí. (Mostrando otra vez la mesa.) ¿Y ahí abajo qué ponemos?
- Ao3: —Yo digo hacer una casita.
- D: —¿Y atrás?
- Ao2: —Se puede hacer una estructura, cerramos.
- D: —No sé, no sé. Porque va a ser en el pasillo, capaz que podamos pedir hacerlo afuera.
- Ao2: —No puede ser tan chiquito.
- Ao1: —Armamos un solo cuadrado y nos acomodamos.
- Aa2: —Claro, cada uno de un lado.
- Ao2: —Así es un solo esfuerzo.
- Ao3: —Con un techo a tres aguas.
- D: —¿Así, dicen ustedes? (Dibuja en el pizarrón.) Acá los dulces, acá la carpintería y acá el pan, con el techo para los tres lados.



- Ao2: —Eso lleva trabajo.
- D: —Y necesitamos tres mesas, una para cada lado. Bueno, podemos arreglar que nos den ese espacio.
- Ao3: —Y traemos pan.
- D: —Entonces, tres mesas (mirando a una de las alumnas.) ¿No querés tomar nota de esto que estamos diciendo? Para que después no olvidemos lo que ya decidimos (la alumna saca su carpeta y anota).
- D: —¿A ver qué pusiste?
- Aa1: —«Hacemos un estand con cuatro lados, con un techo a tres aguas, y adelante se pondrá *Carpintería* y en los costados, *Dulces* y *Panadería*. La parte de atrás va contra la pared».
- D: —Bien, sigamos. No tienen que verse las mesas. Adelante va la cartelera. Pasamos los anuncios como si fuera una radio.
- Ao2: —¿Cómo hacemos eso?
- D: —Después vemos cómo hacerlo.

- Ao1: —Y panfletos para repartir.
- Aa2: —¿Abajo qué dijimos?
- Ao3: —Hay que pintar la cartelería.
- D: —Eso lo vamos a hablar, qué color; acuérdense que el color los identifica y tiene que ser atractivo.
- Aa1: —Nosotros ya le dijimos.
- D: —No recuerdo qué me dijiste. ¿Qué color?
- Aa1: —Verde. Usemos *pallets* para la cartelería, porque madera no se consigue.
- D: —Y, no sé, capaz hay que comprar algo; si no, conseguimos cajas.
- Ao2: —Lo hacemos con los *pallets*.
- D: —Mmmm.
- Ao2: —Tenga fe, profe, se puede, se puede.
- Aa3: —¿Y cómo los traemos?
- Ao1: —De última los dejamos en la carpintería.
- D: —Yo creo que, si traen dos *pallets*, va a alcanzar.
- Ao2: —Traé más.
- Ao1: —Tres.
- Aa1: —Entonces le digo a mi cuñado que me traiga los *pallets*.  
(*Risas.*)
- D: —Los estands ya están. Pasemos a la folletería. Cuando vayan a la sala de informática vamos a buscar en Internet. Lo bonito lo van a hacer con Oscar (profesor de Informática). ¿Para qué necesitamos imágenes?
- Ao2: —Para el logo.
- D: —Brenda, ¿diseñaste? ¿Alcanzaste a diseñar algo? En la carpeta tienen que tener lo que fueron diseñando, así a la sala vamos con todo.
- Ao2: —¿Puedo ir a tirar esto? (Lo dice varias veces.)
- D: —Ay, Mauro, callate.
- Aa3: —¿Profe y lo de la carta?
- D: —Bueno, explíquenme lo de la carta.
- Aa2: —Estuvimos averiguando y nos dijeron que hagamos una carta para pedir los pasajes de tren para el viaje.
- D: —¿Adónde?
- Ao2: —Y, pidamos Las Grutas, porque en Viedma no hay albergue.
- Aa1: —Está El Cóndor.
- Ao2: —Y bueno, pidamos para los dos.
- Aa3: —Belén (alumna 2) decía que primero pongamos quiénes somos y después lo que le vamos a pedir.
- D: —No necesitamos estar todos para esto. Ustedes, que redactan bien el texto argumentativo, se quedan y lo hacemos.
- Aa2: —Hay que poner algo que le llegue al corazón.
- D: —¿Se quedan ustedes?
- Aa1: —Hagámosla entre todos.

D: —Me voy a lavar las manos.

Ao2: —Anotemos ideas en el pizarrón.

Aa1: —«Querido viejo idiota».

(Risas.)

D: —Me voy a lavar las manos, un segundo (sale del aula y regresa enseñada). Sentate y tomá nota de lo que pasa en el pizarrón (dirigiéndose al mismo alumno al que antes le pidió silencio).

Ao2: —Yo no, apenas me entiendo mi letra, otro no va a poder leer.

(Se paran las alumnas 2 y 3, la alumna 2 va al pizarrón y la otra se coloca al costado a modo de moderadora de lo que se anota en el pizarrón. La profesora se sienta en una silla vacía entre la alumna 1 y el alumno 2.)

Aa1: —Yo escribo.

(La misma alumna que tomó nota sobre el stand, abre su carpeta y se dispone a copiar.)

Aa2: —Primero empecemos: «Somos alumnos de la escuela A».

Ao2: —No, va primero la fecha. ¿Cómo se pone? «San Carlos de Bariloche...»

(La alumna del pizarrón anota el lugar a la derecha arriba, no deja lugar para la fecha.)

Aa2: —¿Dónde va la fecha?

Aa3: —Borrá porque no te entró, va al lado del lugar.

D: —Después corregimos la forma, igual hay que pasar la carta, no vamos a darle el pizarrón.

20.35 h

Ao3: —¿Cómo ponemos ahí? (Señalando el encabezado.)

Aa1: —«El motivo de nuestra carta es para llegar a su persona».

(La alumna del pizarrón escribe, el resto lee en voz alta.)

Aa1: —No, ¿cómo vamos a pedirle así de una?

D: —¿Qué habíamos dicho de empezar así?

Ao2: —Tiene que ser cortita, no va a leer un montón.

Aa3: —Capaz que se la lee otra persona.

Ao3: —Y seguro que tiene quién se la lee.

Ao2: —Primero nos presentamos.

(La alumna del pizarrón borra lo escrito para empezar de nuevo, deja solo lugar y fecha.)

Ao2: —«Somos alumnos de una escuela».

(En el pizarrón escribe: «Somos alumnos de la escuela A, que queda».)

D: —A ver, a ver. Leamos cómo está eso.

Ao2: —«Leer para comprender».

Ao1: —«Una escuela situada allá en las cordilleras».

Ao2: —«Las pampas de Huenuleo».

D: —Miren, miren (señala el pizarrón). ¿Está bien esta oración? ¿Cómo decimos? ¿Primero el nombre de la escuela y después que es una escuela o lo combinamos?

Aa3: —(Dictando.) «Somos alumnos de una escuela para adultos llamada A. Queda en...».

- Ao2: —«En las periferias, barrios altos, rodeada de *countries* privados».  
(*Risas.*)
- Aa2: —«En El Frutillar».
- D: —Esto no es El Frutillar.
- Aa1: —Cómo que no. ¿Vio la calle de allá? Hasta ahí es El Frutillar.
- Ao1: —Esa calle es como el Meridiano de Greenwich, algo así.
- D: —Algún día hay que ponerle un punto. Pero paren. ¿Por qué quieren decirle dónde está ubicada la escuela?
- Ao3: —Y, para que sepa que no podemos pagarnos los pasajes, por eso los pedimos.
- D: —¿Ven? Ahí está el motivo. Hay que encontrar la manera de comunicarle claro eso que dicen ustedes.
- Ao2: —Si es muy larga, no va a leerla nada.
- D: —Dale, Ángela, ¿anotás?
- Aa3: —(Dictando.) «Adultos que estamos tratando de finalizar nuestro secundario».
- Ao3: —«De tener nuestro título».
- D: —¿Para qué quieren tener su título?
- Ao2: —Para mejorar.
- Aa2: —Para trabajar.
- D: —Ah, o «para tener otra expectativa laboral». Hay que explicarle.
- Ao1: —Nunca hablamos, somos gente muy silenciosa.
- D: —A ver, en vez de decir con el «propósito» de mejorar las expectativas laborales, ¿cómo queda «objetivo»?
- Ao2: —Sí, ponle «objetivo», pega más.
- Aa1: —«De *obtener* nuestro título», queda mejor. ¿Cómo era lo de laboral?  
(*La alumna del pizarrón borra y corrige.*)
- Ao2: —De ahí empezá con el *mangazo*.
- Aa1: —Y ahí le decimos «queremos pasajes».  
(*Risas.*)
- Aa2: —«La razón de esta carta...».
- D: —¿No están repitiendo?
- Ao2: —«La razón de la misma...».
- D: —Sigán la idea, a ver si la podemos mejorar. ¿Es viaje de egresados o de estudios?
- Aa3: —Es de egresados.
- D: —Bueno, pongan eso.
- Ao3: —«Necesitamos ayuda porque no los podemos pagar».
- Ao2: —«Somos pobres, queremos bajar al pueblo».  
(*El alumno 1 comienza a rapear, el resto no le presta atención.*)
- D: —¿No deberían ir en la misma línea esas dos oraciones?
- Ao2: —«Como deseamos realizar nuestro viaje de egresados...». ¿Queda mal?

21.05 h

D: —¿Qué van a pedir?

Ao2: —«Los pasajes... a Villa Crespo».

Aa2: —Ya que estamos, pidamos todo entero.

D: —Me parece que por los planes que existen es mejor los pasajes.

Aa3: —¿Cómo se dice? ¿*Acceder* a los pasajes?

Ao3: —¿«Facilitarnos»?

D: —«Le solicitamos que nos facilite».

Ao2: —«A Viedma».

D: —A Viedma no, a El Cóndor.

Aa1: —«Para ello...».

Ao1: —Eso no, queda chileno, *po*. (Imitando la tonada chilena.)

Aa1: —«Le solicitamos facilitarnos...».

Aa3: —«Si puede...».

D: —¿No quedaría mejor quitarlo? Porque si ponemos «si puede», le dejamos la opción de sí puede o no puede.

Ao2: —Voy al baño. (Sale del aula.)

D: —«Los pasajes en tren hasta el balneario Las Grutas».

Aa2: —«Ida y vuelta». ¿Lo pongo? ¿Cómo se escribe?

D: —(Deletreando.) *Balneario*, con *b* larga.

Aa2: —¿Estadía?

D: —«Y de ser posible la estadía».

Ao1: —Con descuento en la cama.

(*Risas*.)

D: —¿Ya terminamos? ¿Cómo se van a despedir?

Ao3: —Hay que ponerle que el dinero juntado no es suficiente.

Ao: —(Entrando.) No hay llave de informática, están buscando otra llave.

D: —Ah, tenemos una esperanza.

Aa1: —A mí me da vergüenza lo del dinero.

Aa3: —Agradecemos.

D: —«¿Desde ya qué agradecemos?» ¿O «agradeceremos»?

Ao2: —«Agradeceremos», porque hasta ahora no nos dio nada.

Ao1: —«Su atención».

Ao3: —«Su colaboración».

D: —¿Y le pedimos que cumpla un plazo, un tiempo? ¿Corresponde eso o no?

Aa1: —Me parece que no, que él vea.

D: —¿Quién firma?

Aa3: —Nos dijeron que el director, pero hay que decirle que somos nosotros.

Ao2: —Pongamos «los alumnos».

D: —Pongan «los alumnos» y abajo la firma el director.

Aa3: —En una postdata pongamos cuántos somos.

D: —¿Postdata? Shhhhh (al alumno 2, que no deja de hablar).

Ao2: —No me calle, profe, no soy su perro para que me calle (en voz baja).

Aa2: —«Saludamos atentamente, esperando...».

Ao1: —«Una respuesta saludable».

*(Risas.)*

D: —«Favorable».

Ao1: —¿Otra vez «los alumnos»? Nos estamos repitiendo.

D: —¿Copiaste todo?

Aa2: —Son las 09.20. Recreo.

*(La profesora sale de la clase.)*

Aa3: —(Mirando su celular.) Dice Roxana que se bajó del viaje y que no puede ayudar en nada.

Ao2: —Que se compre un volante y dé una vuelta.

Ao1: —Va a aparecer en una zanja.

Aa1: —Decile que OK.

Aa3: —Ellos dan los pasajes, pero... ¿Ustedes cómo hicieron?

Aa1: —No sé, cuando yo estaba en 7.º mi mamá los consiguió, así que se puede.

Ao2: —Yo me voy a mi casa.

*(Entra la docente con una llave en la mano.)*

D: —Vamos al laboratorio, traigan sus cosas.

21.25 h

## Clase 2 (Mito de Edipo)

- Centro de Educación Media B.
- Ubicación: Centro de la ciudad de Cipolletti, en la provincia de Río Negro.
- Curso: Segundo año (de cinco).
- Horario: Matinal; el registro se toma un día miércoles en las dos últimas horas cátedra de la jornada.
- Descripción del espacio: El aula es una habitación angosta y alargada, por lo cual los estudiantes se acomodan en dos filas de bancos separadas por un pasillo. La docente puede caminar a través del pasillo. El pizarrón está al frente y la puerta de entrada atrás, de espaldas a los alumnos, del lado izquierdo. A la derecha, también de espaldas a los alumnos, se encuentra la única ventana del aula.
- Caracterización de los estudiantes: El curso está compuesto por 24 alumnos, de los cuales 14 son varones y 10 mujeres. La mayoría tiene entre 14 y 15 años; 8 de ellos son repitentes.

11.00 h

*(Entra la docente. Los alumnos aún de pie se dirigen de a poco a sus lugares.)*

11.06 h

D: —¡Buenos días!

Aa de la fila de la derecha: —Profesora, ¿quién es ella?

D: —Ella es C. B. y nos va a acompañar hoy en la clase tomando algunas notas para un trabajo. Bueno, el lunes tenemos la evaluación, así que hoy vamos a hacer un repaso, vamos a trabajar con los mitos y también vamos a hacer una actividad de comunicación.

*(En el curso todavía hay chicos que no han terminado de acomodarse y charlan entre ellos.)*

D: —¡Chicos, vamos a trabajar! ¿Trajeron los mitos?

*(Nadie contesta, todavía no prestan atención a la clase, siguen en sus cosas, charlan.)*

D: —¡Quiero saber si trajeron los mitos!

Aos: —No.

Aos del fondo: —Acá tenemos un libro.

Aos de la fila izquierda (Cuatro varones que se sientan al frente.):  
—Acá también.

D: —Bueno, a ver, ¿quién va a buscar algunos más a la biblioteca?

Ao: —Yo.

Aa: —Yo.

D: —¡Andá vos! (señala a una alumna sentada en el primer banco de la derecha). A ver, ¿quién trajo el trabajo que debían entregar el lunes?

*(Nadie contesta.)*

D: —¿Todos lo entregaron? Tengo solo tres trabajos.

*(Nadie contesta.)*

D: —Bueno, abran la carpeta en la parte de literatura.

Ao: —Profe, me robaron la carpeta.

D: —¡Ay, chicos, están terribles hoy, eh! ¿Empezamos la clase?

Ao: —¿Qué fecha es hoy?

D: —24 de abril.

*(Se acerca una alumna a la docente; se llama Estefanía.)*

Estefanía: —Profe, ¿sabe? Ayer comí tortilla de papas. No, es una broma.  
¡Me saqué un diez!

D: —¡Qué bueno! ¡Te felicito!

*(Estefanía se acomoda en su lugar.)*

D: —Bueno, hoy vamos a trabajar con un mito. Se llama Edipo, que significa «pies hinchados». ¿Recuerdan que les dije que los mitos tienen final trágico? Bueno, este tiene un final trágico.

*(Los alumnos gritan o charlan.)*

D: —Chicos, por favor, la próxima vez que me interrumpen les pongo una sanción. Con este mito vamos a ver el tema del destino. Pero primero vamos a ver quién cuenta la historia. ¿Quién cuenta la historia?

Aos: —El narrador.

D: —¿En qué persona está?

Ao: —En tercera persona.

D: —Bien, pero vamos a ver que este narrador nos habla todo el tiempo a nosotros, los lectores, nos hace cómplices de la historia. Bueno, les voy a escribir las actividades de hoy en el pizarrón, ustedes las copian, después yo se las explico y nos ponemos a trabajar.

*(La docente voltea hacia el pizarrón con la tiza en la mano. Los Aos vuelven a charlar entre ellos.)*

D: —¡Chicos, hagan silencio por favor! El día de hoy, como ya les dije, vamos a buscar ejemplos donde el narrador le habla al lector. Por otro lado, vamos a ver el tema del destino. En este mito en especial se habla de la verdad, pero a veces esa verdad no llega de modo directo, sino a través de un acertijo. Entonces al protagonista le cuesta reconocerla, él ve, pero no se da cuenta de lo que está sucediendo. Les escribo las actividades y vuelvo a explicarles la tarea.

Aos de la fila de la derecha: —¿Podemos hacerla en grupo? Hay pocas copias.

D: —Copien, vamos, después les explico.

*(Los chicos hablan por lo bajo. En la fila de la izquierda un grupo de cuatro varones parece muy entusiasmado con el tema de la charla. Uno de ellos se dirige a la docente.)*

Ao: —Profesora, ¿es verdad que primer grado no se repite?

D: —¿Qué?

*(La D se encuentra escribiendo las actividades en el pizarrón y no comprende.)*

Ao: —Primer grado ya no se repite, ¿no?

D: —Ah, sí, creo que es verdad. Bueno, copien. ¡Al que no copia le pongo un uno!

*(Dos varones se levantan y caminan en el aula. Estefanía hace lo mismo mientras habla en tono alto. Una alumna en el fondo de la fila de la derecha juega de manos con su compañero de banco.)*

D: —Chicos, se sientan. ¡Estefanía, siempre lo mismo! ¡Por favor, sentate!

*(La docente, de espaldas a la clase, sigue copiando las consignas en el pizarrón.)*

Ao: —Profesora, ¿va a ser difícil la evaluación?

Estefanía: —Si estudiás, no.

D: —Vamos, copien. Después les explico lo que hay que hacer.

11.20 h

*(Los chicos copian y hablan entre sí en vos baja. Por la ventana se ven chicos en hora libre, se sienten sus voces y risas.)*

Aos: —Profe, esos están molestando ahí afuera.

D: —Ya les pedí que hagan silencio cuando ingresé al curso. Vamos, copien.

*(Entra la alumna con los libros que la docente le había indicado buscar en la biblioteca. Los deja sobre el escritorio. La docente sigue escribiendo hasta terminar.)*

D: —¿Les explico?

Aos: —No, todavía no terminamos.

D: —Bueno, terminan de copiar y les digo qué hacer.

*(La docente recorre los bancos verificando que haya una copia del mito cada dos alumnos.)*

D: —Chicas, ¿tienen el mito?

Aas de la fila derecha: —No.

D: —¿Acá?

Aos: —No.

*(La docente va repartiendo los ejemplares de la biblioteca. Ahora todos los grupos tienen material de trabajo.)*

Ao: —Profe, acá no aparece ese mito.

D: —¿Cómo que no? ¿Dónde se busca?

Estefanía: —En el índice.

Ao: —Sí, pero yo tengo una fotocopia.

D: —A ver, mostrame.

*(La docente observa las copias, las ordena y señala la lectura del día.)*

Las consignas que escribe la D en el pizarrón son:

1. El narrador se encuentra en 3.<sup>a</sup> persona, le habla al lector. Dar dos ejemplos.
2. Los dioses manejan el destino de los hombres. ¿Cuál era el destino de Edipo? ¿Dónde se averigua el destino?
3. La verdad está oculta. ¿En qué momento aparece como un acertijo? ¿Qué relación hace Edipo entre el «ver» y el «saber» la verdad?
4. Escribir un dialogo entre Yocasta y Edipo luego de que descubren la verdad (Ver registro y canal).
5. Escribir una carta de Edipo dirigida a Creonte después de derrotar a la esfinge (Ver registro y canal).

D: —¡Les explico! En la consigna 1, deben buscar dos ejemplos en los cuales el narrador le hable al lector. En la consigna 2 deben ver de qué manera los dioses manejan el destino de los hombres, qué es un oráculo y explicar cuál era el destino de Edipo. En la 3 deben analizar el tema de la verdad y en qué momentos aparece un acertijo. Recuerden que Edipo busca desesperadamente la verdad, pero no la ve.

*(La D se dirige a un alumno de la fila de la izquierda.)*

D: —Sacate eso de las orejas. Saben que no pueden escuchar música en clase.

*(El alumno se saca los auriculares y los deja colgando alrededor de su cuello.)*

D: —Las últimas dos son de escritura, en la 4 deben escribir un diálogo entre Yocasta y Edipo. Fíjense el registro. ¿Cuáles eran?

Aos: —Formal e informal.

D: —¿Y el canal?

Aos: —Oral y escrito.

D: —En la última tienen que hacer una carta. Piensen: ¿cómo sería esa carta? ¿Qué registro van a utilizar? ¿Cómo se va a dirigir Edipo hacia Creonte? Bueno, a trabajar.

*(Una alumna llama a la docente y le hace una pregunta en voz muy baja sobre la actividad. Los chicos trabajan. La docente recorre los bancos verificando la lectura. Los chicos que se encuentran en hora libre del otro lado de la ventana comienzan a gritar. La D sale del curso y les pide por favor que se vayan a otro sitio. Los Aos se van. Un alumno de la fila de la izquierda llama a la D y le consulta sobre la consigna 1.)*

Ao: —Profe, ¿esto puede ser? (El alumno muestra un fragmento de texto que ha marcado.)

D: —Sí, perfecto. Muy bien. Ahora buscá otro ejemplo.

Estefanía: —¿Qué es una fumarola, profe?

D: —Una fogata.

Estefanía: —Ah.

Alumna del último banco de la derecha: —Profe, venga.

D: —¿Sí?

Alumna: —Profe, ¿este pedacito de texto puede ser para la primera? (Le muestra lo que ha marcado en el texto.)

D: —Bueno, eso está bien, ahora buscá otro.

11.35 h

Estefanía: —Uh, me aburro.

*(La D continúa caminando entre los bancos. Llega al grupo de la fila de la izquierda.)*

D: —Sacate eso de las orejas y hacé el trabajo en clase, porque si no después no lo hacen. ¿No saben que no pueden escuchar música en clase?

*(La D se dirige a su escritorio y comienza a llenar el parte diario. Un alumno en el último asiento de la izquierda recuesta su cabeza sobre el pupitre. Los chicos empiezan a charlar y poco a poco van levantando cada vez más la voz.)*

D: —¿A ver, qué pasa? ¿Hacemos el plan B y se ponen a leer en voz alta para todos?

Aos: —Noooooo, Nooooo.

D: —Entonces trabajen.

*(Suena el timbre que anuncia el fin de los primeros 40 minutos de clase.)*

Estefanía: —Profe, venga.

*(La D deja de llenar el parte y se acerca a Estefanía.)*

Estefanía: —Profe, ¿ella viene a aprender para ser profesora?

D: —Sí, viene a observar la clase para hacer un trabajo.

Estefanía: —Ah, yo ni loca sería profesora, voy a ser cualquier cosa menos eso.

*(La docente camina entre los bancos.)*

D: —En diez minutos pregunto qué paso entre Edipo y Yocasta. Lean

toda la historia, no por partes buscando las respuestas, ¿eh?

*(Algunos chicos siguen copiando actividades del pizarrón.)*

Aos: —Profe, ¿qué dice ahí?

D: —Escribir un diálogo entre Yocasta y Edipo.

Ao: —Profesora, ¿cómo se escribe *oráculo*?

D: —Sin *h* y acento en la *a*.

Ao: —Profesora, ¿tenía los pies hinchados? ¿Por qué?

D: —Sigan con la lectura y se van a dar cuenta por qué, qué le había pasado cuando era un bebé.

11.50 h

Aos del banco de la izquierda: —Profe, venga. ¿Qué significa «siglo *ve corta*»?

D: —Siglo cinco. ¿No conocen los números romanos?

Ao: —Yo no.

Estefanía: —Sí, yo los conozco. Me los acuerdo de 4.º grado.

D: —Bueno, lean y después les enseño los números romanos.

Aos del banco de la izquierda: —¿Pero qué, profe? ¿Lo raptaron a Edipo?

Ao: —Sí, el rey.

D: —Sigan leyendo y van a entender la historia.

Ao: —Profe, está molestando él.

D: —Basta, lean.

Ao: —Profe, ¿qué es un acertijo?

D: —Un acertijo es como una adivinanza. Fíjense que algo le dicen a Edipo que lo confunde y él debe encontrar la verdad.

Estefanía: —Profe, ¿qué le había pasado en los pies a Edipo?

D: —¡Lean! ¿Qué le paso cuando nació? ¿Cómo lo dejan abandonado?

*(La D camina en el curso. Llega al primer banco de la fila de la izquierda y vuelve a encontrar al alumno de los auriculares escuchando música.)*

D: —¡Apagá eso!

Ao: —¿Qué?

*(La D se dirige hacia una de las alumnas.)*

D: —Por favor, vos que no estás leyendo andá a preceptoría y traeme un llamado de atención.

*(La alumna sale del curso. El alumno de los auriculares protesta.)*

Ao: —¿Por qué? ¿Qué hice?

D: —Desde la clase pasada te advertí que no escucharas música en clase.

Estefanía: —¡Ya somos dos! A mí también me puso un llamado, jajá.

Ao: —Profe, me duelen los ojos. Tengo que ir al oculista.

D: —Bueno que te lea tu compañera. Vamos, chicos, apúrense, si no, no van a llegar a hacer el diálogo y la carta.

Estefanía: —¡Ayer comí tortilla de papas!

*(Risas.)*

Aos: —Profe, ¿está bien esto? (Mostrando una copia marcada.)

D: —Sí, está bien, ese es un ejemplo, pero falta uno más. Apúrense, si no, no van a terminar la tarea.

*(La D va a su escritorio a llenar la sanción. El grupo se desordena, hablan, se paran.)*

D: —¿Pueden callarse? ¡No pierdan el tiempo y trabajen! No les voy a dar tiempo la próxima clase, ¿eh? Si no lo terminan ahora, lo entregan directamente el viernes.

*(La D sigue escribiendo y la llama un alumno de la fila de la derecha.)*

Ao: —¡Profe!

D: —¡Sí!

12.05 h

Ao: —Profe, ¿este es el acertijo? (Señala un fragmento del texto.)

D: —Bien, ¿y qué más? Pensá que a Edipo le cuesta ver la verdad.

*(La D vuelve a su asiento, termina la sanción y se la entrega al alumno de los auriculares.)*

D: —Tomá, traela firmada para mañana.

*(El alumno recibe el llamado de atención y lo guarda. Desde la fila de la derecha un alumno realiza una pregunta en voz alta.)*

Ao: —¿Cómo va a caminar el hombre en tres patas?

D: —Pensá, a la mañana sería el nacimiento del hombre; durante la tarde, su crecimiento y a la noche, su vejez. El hombre ya anciano anda con un bastón. Por eso, en tres patas.

D: —A ver, acá en el dialogo, ¿cómo sería el registro?

Aos: —Formal.

D: —¿Formal? Eran esposos.

Aos: —Informal.

D: —Ah. ¿Y el registro?

Aos: —Oral.

D: —Bueno, piensen bien, quiero los diálogos bien escritos. Y la carta ¿qué registro va a tener?

Aos: —Formal.

D: —¡Bien!

Ao: —Profe, ¿puedo ir a llevar los libros?

D: —Esperá 5 minutos más. Falta para el timbre, sigan trabajando.

*(La docente vuelve a caminar entre los bancos y ve a una alumna del fondo de la fila derechamaquillándose.)*

D: —¡Dejá de pintarte! ¡Esto no es una peluquería! Ponete a trabajar.

*(Se acerca el final de la clase y los alumnos comienzan a dispersarse y alzan las voces. La docente se dirige al alumno que se había propuesto para ir a la biblioteca.)*

D: —Bueno, llevá los libros a la biblioteca.

*(Toca el timbre. La docente saluda, yo agradezco a los chicos su colaboración y ambas salimos del curso.)*

12.25 h

### Clase 3 (El Quijote)

- Escuela Secundaria Técnica Municipal C.
- Ubicación: Partido de San Isidro, provincia de Buenos Aires.
- Año: Sexto (de seis, por tratarse de una escuela técnica).
- Horario: Matinal; el registro se toma un día lunes en las dos primeras horas cátedra de la jornada.
- Descripción del espacio: Salón de clase amplio, con pizarrón blanco al frente, tres filas de alumnos con 8 alumnos en las dos primeras filas, y 6 a 7 en la última.
- Caracterización de los alumnos: Son 23 alumnos, 13 de ellos mujeres. Su composición socioeconómica es media-baja. La mayoría de los padres de los estudiantes han terminado la escuela primaria, pero no la secundaria; 6 estudiantes tienen jefe/s de hogar sin trabajo. Salvo 2 alumnos con sobreedad, el resto se encuentra en la franja etaria correspondiente.

*(El comienzo de la clase se retrasa porque los alumnos le llevan a la directora la bandera de egresados.)*

07.45 h

D: —¡Buenos días!

Aos: —Buen día, Laurita.

Aos: —Hola, profe (todos contestan).

D: —¿Todos terminaron lo que había para hoy?

Ao1: —¡Dijeron hora libre!

*(Todos ríen.)*

D: — (Eleva la voz.) Sacan la carpeta.

Ao1: —No tengo birome.

D: —Cerrá la computadora.

Ao2: —Yo no vine Laurita. ¿Qué hago?

D: —Vas a tener que pedirlo. Te quedás en el recreo y que te lo pase Iara.

Ao2: —Laura, yo lo último que tengo es la parodia en la literatura.

D: —Ahora saca todo el mundo la carpeta. A vos, que te falta el tema de la última clase, leímos el capítulo 1 del Quijote y Jime está preparando dos capitulitos más.

D: —A ver... Hacemos un minirresumen oral del capítulo que leyeron.

*(Interrumpe la secretaria para pedir a la docente la firma de dos planillas de manera urgente. La docente se acerca a la puerta, donde realiza lo requerido por la secretaria.)*

D: —¿Tenían unas preguntas acerca del capítulo 1, ¿no es así? (Mientras tanto, pasa por los bancos fijándose que los alumnos tengan la fotocopia y las respuestas a las preguntas.) ¿Por qué no tienen las respuestas?

*(Hablan todos juntos, la docente les pide que hable uno por vez.)*

Ao7: —Es que las copiamos a último momento y usted dijo que las hacíamos la clase próxima, que trajéramos leído otra vez el capítulo 1.

D: —Bueno, está bien. Repasemos. En la fotocopia de la clase pasada aparece la historia de un hombre. ¿Qué tiene él de particular?

Aa3: —Es un caballero.

Ao4: —Está loco.

D: —Antes de juzgarlo, veamos su historia. Después de todo, yo también y todavía sigo (todos ríen, la profesora también).

D: —¿Qué gustos personales tiene?

Aa3: —Le gusta la literatura de caballeros.

D: —Exactamente, le gustan los libros de caballería, libros donde estaban las historias de caballeros, hombres que iban por el mundo buscando la justicia, eran hombres buenos que peleaban por el bien y buscaban el mal para combatirlo; historias donde había armaduras y espadas bautizadas. Y tenían, obviamente, una dama a la que le dedicaban todas sus hazañas y victorias. De todas estas historias, *Amadís de Gaula* y otras más [...] él leía y leía a tal punto que un día dijo: «me voy a armar caballero». Recuerden que, como vimos a principio de año, todas las obras tienen la cosmovisión del autor, del mundo que lo rodea, y cómo esa época influye sobre la obra. ¿Qué pasaba en la época de Quijote? ¿Qué pasaba en España? ¿Qué pasaba en la época de creación de *Don Quijote*? Era una España sin valores, no era el Imperio, era de época de crisis, de cambios fundamentales. No es casualidad que don Quijote quiera salir al mundo a hacer lo que antes se hacía, que era lo más grande que un hombre podía hacer [...] Como cuenta la fotocopia, se impone armarse caballero. ¿Cómo arma la armadura?

Ao5: —¿La tenía guardada?

Aa3: —No, mirá si iba a tenerla guardada. ¿Para qué?

Ao4: —Para disfrazarse.

(*Todos ríen. La profesora pide silencio.*)

D: —No, escuchen. La arma con chatarras que tenía en su casa. Recuerden lo leído en el capítulo 1. Vamos, busquen en su fotocopia del capítulo 1 y busquen cuándo habla de la armadura.

(*Los alumnos buscan lo que les pide la profesora.*)

Aa6: —Yo, profesora.

D: —Sí, leé Fiorella.

Aa6: —«Y lo primero que hizo fue limpiar unas armas que habían sido de sus bisabuelos, que tomadas de orín y llenas de moho, luengos siglos había que estaban puestas olvidadas en un rincón. Limpiólas y aderezólas lo mejor que pudo; pero vio que tenía una gran falta, y era que no tenía celada de encaje sino morrión simple, más a eso suplicó su industria porque de cartones hizo un modo de media celada, que, encajada en el

morrión, hacía una apariencia de celada entera. Es verdad que para probar si era fuerte, y podía estar el riesgo de una cuchilla, sacó su espada y le dio dos golpes, y con el primero y en un punto deshizo lo que había hecho en una semana; y no dejó de parecerle mal la facilidad con que la había hecho pedazos, y por asegurarse de este peligro, la tornó hacerle de nuevo, poniéndole unas barras de hierro por dentro, de tal manera que él quedó satisfecho en su fortaleza y sin querer hacer nueva experiencia della, la diputó y tuvo por celada finísima de encaje».

D: —Bien, Fiore. Cuando se refiere a la celada, habla de la armadura que, junto con el morrión, protegía la cabeza de los caballeros, con un encaje que era lo que protegía el cuello, y bajaba hacia el cuerpo, para encontrar la protección de su pecho. Y todo buen caballero que se precie de tal, tiene un caballo. ¿Cómo era su caballo?

Aa3: —Viejito.

(*Algunos rien.*)

D: —¿Era un caballo brioso, potente? ¡No! (Levanta la voz.) Era como él, ¡un viejo también! Entonces, decide ponerle un nombre. ¿Qué nombre le pone?

Aa3: —Rocinante.

D: —Sí, se llamaba Rocinante. ¿Por qué?

Ao7: —Porque era conocido.

D: —No, otro.

Ao7: —Porque quiere un nombre conocido.

D: —Rocinante era un caballo viejo, pero don Quijote lo ve brioso, de buena estampa, pelaje. Por eso lo llama Rocinante, porque rocín era antes; de buena estampa, era antes. ¿Se entiende? (Escribe en el pizarrón.) Termina siendo un lindo caballito, de buen pelaje.

Aa8: —¿Profe, puedo leer?

D: —Sí, Dalma.

Aa: —«Fue luego a ver a su rocín, y aunque tenía más cuartos que un real y más tachas que el caballo de Gonela, que *tantum pellis et ossa fuit* [algunos de los compañeros se ríen de la pronunciación de la compañera y la profesora los reta levantando la voz], le pareció que ni el Bucéfalo de Alejandro ni Babieca el del Cid con él se igualaban. Cuatro días se le pasaron en imaginar qué nombre le pondría; porque —según se decía él a sí mismo— no era razón que caballo de caballero tan famoso, y tan bueno él por sí, estuviese sin nombre conocido; y así, procuraba acomodársele, de manera que declarase quien había sido antes que fuese de caballero andante, y lo que era entonces; pues estaba muy puesto en razón que, mudando su señor estado, mudase él también el nombre, y le cobrase famoso y de estruendo, como convenía a la nueva orden y al nuevo ejercicio que ya profesaba; y así después de muchos nombres que formó, borró y quitó, añadió, deshizo y tornó a hacer en su memoria e

imaginación, al fin le vino a llamar *Rocinante*, nombre a su parecer, alto, sonoro y significativo de lo que había sido cuando fue rocín, antes de lo que ahora era, que era antes y primero de todos los rocines del mundo».

D: —Exacto, ese párrafo justifica la elección del nombre.

Ao: —¡Copado!

D: —Yo sé que lo que estoy hablando está a años luz de lo que ustedes puedan imaginar, pero escuchen, este hombre, es un «viejo» de 56 años, y vamos a ver bien lo del nombre, que no es don Quijote; vieron, por ejemplo los actores, que cambian su nombre y no utilizan el verdadero, bueno acá también. ¿Cuál era el nombre?

Aa8: —¿No era Quijada?

D: —Hay dudas, Quijada, Quijano. A lo largo de la historia ha quedado confirmado Quijano, y como le pareció que su nombre no era el de un valeroso caballero, decidió cambiarlo por don Quijote y agrega su lugar de origen, La Mancha, así queda conformado como don Quijote de la Mancha, como utilizaban los caballeros. ¿Sí?. Dije también que los caballeros dedicaban a una dama sus triunfos y sus hazañas, aparte de amarlas. ¿Tenía don Quijote una dama?

Aa9: —No, no tenía una dama.

Aa3: —Sí tenía, pero ella no lo registraba. Él la había visto y creyó que ella se había enamorado.

D: —Sí, la había visto una vez, de lejos, en el pueblo vecino y no le pareció todo lo fea que era, barbuda la pobre (risas de los alumnos), fea, bruta, mujer de armas tomar; y él pensó que bien podría ser la destinataria de sus andanzas.

Aa3: —Se llamaba Dulcinea.

D: —En realidad, ¿cómo se llamaba?

Aos: —Donza, Aldonza (a coro).

D: —Sí, se llamaba Aldonza Lorenzo.

08.15 h

Ao7: —Pobrecita, la mataron con el nombre.

Ao8: —No es un nombre de «bella dama».

D: —Él consideraba que la dama debía ser frágil, esa dama que acompañaba a semejante caballero debía ser dulce. Entonces la llamó Dulcinea y le agregó la ciudad de origen de la dama en cuestión y así formó Dulcinea del Toboso.

Su próximo pensamiento es ir a armarse caballero, eso aparece en la próxima fotocopia.

Respondan las preguntas de la clase anterior, ahora que aclaramos todo.

*(Los alumnos trabajan. La docente camina entre los bancos, respondiendo de manera individual.)*

08.30 h



## Lista de referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Daneš, F. (1974). Functional Sentence Perspective and the Organisation of the Text. En F. Daneš (Ed.) *Papers on Functional Sentence Perspective* (pp. 106-128). Praga: Czech Academy of Science, Mouton Academic Publishing House.
- Eggs, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres: Pinter Publishers.
- Firbas, J. (1992). *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics. 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press.
- Fries, P. (1995). Themes, Methods of Development and Texts. En R. Hasan y P. Fries (Eds.). *On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective* (pp. 311-328). Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. y Martin, J. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Londres: The Falmer Press.
- Halliday, M. y Matthiessen, Ch. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. y Hasan R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hood, S. (2005). Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos*, 38(58), 195-220.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Martin, J. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J. y Rose, D. (2007). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. Londres y Nueva York: Continuum.
- Martin, J. y White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Londres y Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar*. Londres: Arnold.



## Acerca de las autoras

### Ann Montemayor-Borsinger

Es doctora en Lingüística por la Universidad de Glasgow. Cursó maestrías en la Universidad de Bristol (Lingüística Aplicada), en la Universidad Nacional Autónoma de México (Ciencias Sociales) y su licenciatura, en la Universidad de Ginebra. Actualmente dicta Análisis del Discurso y Lingüística II en la Universidad Nacional de Río Negro, donde dirige el Laboratorio de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza. Fue profesora e investigadora invitada en universidades nacionales y del extranjero (Universidad de Buenos Aires, Universidad de La Plata, Universidad de Helsinki, entre otras). Sus investigaciones se centran en el desarrollo de la lingüística sistémica funcional en español, francés e inglés y dirige proyectos relacionados con estos temas. Tiene numerosas publicaciones nacionales e internacionales y recibió becas internacionales, entre ellas el *Overseas Research Award* otorgado por el comité de rectores del Reino Unido.

### Ana Atorresi

Es especialista en Constructivismo y Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) y profesora de Castellano, Literatura y Latín (Instituto Nacional Superior del Profesorado Joaquín V. González). Fue docente de grado y posgrado en la Universidad de Buenos Aires, la FLACSO y la Universidad Nacional de Colombia, entre otras. Actualmente es profesora asociada regular de Prácticas de Enseñanza en el Profesorado en Lengua y Literatura e investigadora del Laboratorio de Estudios del Lenguaje, la Literatura, su Aprendizaje y su Enseñanza de la Universidad Nacional de Río Negro. Investiga la enseñanza y la evaluación de la lectura y la escritura y publicó diez libros como autora o coautora, numerosos capítulos, artículos, informes técnicos y manuales. Coordinó el área Lengua y Literatura de Prociencia-CONICET y estudios de la lectura y la escritura emprendidos por la UNESCO. Obtuvo dos veces el Premio a la Producción Científica y Tecnológica otorgado por la UBA.



## El docente y sus roles

Una aproximación a partir del análisis de clases de lengua y literatura desde la lingüística sistémica funcional

Ann Montemayor-Borsinger; Ana Atorresi.

Primera edición - Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, 2018.

104 p. ; 23 x 15 cm. - (Aprendizajes)

**ISBN 978-987-3667-97-8**

1. Formación Docente. 2. Lingüística. 3. Análisis del discurso. I. Atorresi, Ana II. Título  
CDD 371.1



© Universidad Nacional de Río Negro, 2018

editorial.unrn.edu.ar

© Ann Montemayor-Borsinger; Ana Atorresi. 2018

Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11.723

Coordinación editorial: Ignacio Artola

Coordinación de edición: Natalia Barrio

Edición y corrección de textos: Jaime Bermúdez Vásquez

Diagramación y diseño: Sergio Campozano

Figuras: Gerardo Patiño

Diseño de tapa: Editorial UNRN, 2018



### Licencia Creative Commons

Usted es libre de: compartir-copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente esta obra bajo las condiciones de:

**Atribución – No comercial – Sin obra derivada**

**EL DOCENTE Y SUS ROLES**

*Una aproximación a partir del análisis de clases de lengua y literatura  
desde la lingüística sistémica funcional*

fue compuesto con la familia tipográfica Alegreya en sus diferentes variables.

Se editó en septiembre de 2018 en la Dirección de Publicaciones-Editorial de la UNRN.

Impreso en La Imprenta Ya s.A.,  
provincia de Buenos Aires, República Argentina.



## El docente y sus roles

Una aproximación a partir del análisis de clases de Lengua y Literatura desde la lingüística sistémica funcional

Este libro muestra cómo la teoría lingüística sistémica funcional (LSF) puede aplicarse para analizar prácticas de enseñanza en sus respectivos contextos (contexto de cultura y contexto de situación).

Los primeros dos capítulos ofrecen elementos básicos de la LSF que el lector puede utilizar para reflexionar sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en los planteos curriculares vigentes. El tercer capítulo, por su parte, aborda el análisis de clases de Lengua y Literatura con el objetivo de estudiar en qué medida y de qué forma los docentes asumen el rol de facilitadores del aprendizaje o portadores de saberes.

La obra, que presenta de modo didáctico aspectos clave de una de las corrientes lingüísticas abordadas en los estudios terciarios y universitarios, está dirigida principalmente a docentes de Lengua y Literatura de los niveles primario y secundario, estudiantes de carreras de Letras o afines, estudiantes de profesorados de Lengua y Literatura o de nivel primario que incluyan Análisis del Discurso Didáctico entre sus asignaturas y, en general, a cualquier lector interesado por los cruces entre la enseñanza de la literatura, la lingüística y el análisis del discurso.

