

## ¿EN QUÉ CONSISTE ENSEÑAR LOS GÉNEROS TEXTUALES EN LA ESCUELA

### WHAT DOES IT MEAN TO TEACH TEXTUAL GENRES IN SCHOOL?

Dora María Riestra

Universidad Nacional de Río Negro, Viedma, Río Negro, Argentina

[driestra@unrn.edu.ar](mailto:driestra@unrn.edu.ar)

**Resumen:** En el marco del interaccionismo sociodiscursivo (ISD), desde las referencias de Jakubinskij (1923/2018) y Voloshinov (1929/2009), los conceptos de diálogo y de género de la palabra conforman el punto de partida teórico para definir las formas de la interacción humana, de acuerdo con las propuestas teórico-metodológicas de Bronckart (1997; 2004; 2007) y de Schneuwly (1994). Como los géneros constituyen nuestro objeto de enseñanza son, en primer término, nuestro objeto de conocimiento. En el contexto latinoamericano, reconocemos los aportes teórico-prácticos de Marcuschi (2003) y de Machado (2009) que nos permiten discutir algunos aspectos centrales de las propuestas didácticas aplicadas. Por nuestra parte, en las investigaciones abordamos la relación entre el modelo didáctico y los géneros textuales de donde deriva, como una problemática central frente a la modelización de los géneros, la articulación entre las capacidades de lenguaje desarrolladas por los alumnos y las capacidades potenciales a desarrollar. La enseñanza de la lengua y la literatura desde los géneros textuales involucra, necesariamente, el desarrollo de las capacidades de lenguaje y la enseñanza de la gramática de las lenguas. En esta dirección, nuestro trayecto didáctico de uso, sentido y forma, enfoca la actividad de lenguaje de los géneros con los razonamientos que se realizan a través de los textos (como acciones de lenguaje) y de los tipos discursivos (como operaciones psicoverbales), para introducir la reflexión metalingüística.

**Palabras llave:** Géneros; Enseñanza; Modelo didáctico

**Abstract:** Within the framework of sociodiscursive interactionism (ISD), from the references of Jakubinskij (1923/2018) and Voloshinov (1929/2009), the concepts of dialogue and genre of the word constitute the theoretical starting point to define the forms of the human interaction, in accordance with the theoretical and methodological proposals of Bronckart (1997; 2004; 2007) and Schneuwly (1994). As genres constitute our object of teaching, they are, first of all, our object of knowledge. In the Latin American context, we recognize the theoretical and practical contributions of Marcuschi (2003) and Machado (2009) that allow us to discuss some central aspects of the teaching proposals applied. For our part, in the investigations we approach the relationship between the didactic model and the textual genres from which it derives, as a central problem in the modeling of genres, the articulation between the language capacities developed by the students and the potential capacities to be developed. The teaching of language and literature with textual genres, necessarily involves the development of language capacity and grammar teaching of the first language. In this direction, our didactic path of use, meaning and form, focuses the language activity of the genres with the reasoning that is done through the texts (such as language actions) and the discursive types (such as psychoverbal operations), to introduce metalinguistic reflection.

**Keywords:** Genres; Teaching; Didactic Model



## 1 INTRODUCCIÓN

Frente a un auditorio tan diverso y tan próximo, con destinatarios colegas de nuestros países latinoamericanos, el tema de la enseñanza de los géneros de textos en la escuela, abordado en una conferencia, género que se realiza entre la oralidad y la escritura, con matices de diálogo es, en realidad, un monólogo. Pero es monólogo en el tratamiento de la temática, no así en el tratamiento comunicativo ni en el tratamiento lingüístico, que están determinados por el ámbito dialgal. Son estos tres aspectos composicionales de los géneros descubiertos por Voloshinov, los que surgieron del análisis del diálogo que hiciera Jakubinskij (1923/2018).

En nuestro caso, en la cultura escolar de los docentes el concepto de género estuvo históricamente asociado a los géneros literarios, así como el concepto de diálogo correspondía al parlamento teatral.

La situación comunicativa en el X SIGET argentino-cordobés-brasileño me hizo pensar en los cambios conceptuales que se producen en oleadas culturales, a veces estéticas o políticas, ideológicas o simplemente productos de coordenadas académicas circunstanciales, derivadas de las investigaciones teóricas estandarizadas que después llegan a los contextos escolares.

Por eso me pregunté desde dónde y cuándo el diálogo fue una referencia teórico-político-académica para mi generación. Además, ¿Por qué el diálogo asociado al género?

Más allá del concepto diálogo de Platón y de San Agustín, en mi experiencia universitaria el diálogo se resignificó con los textos clandestinos, mimeografiados de Paulo Freire (en hojas impresas previas a las fotocopias), que nos llegaban desde Brasil, por Uruguay, en los años sesenta; de este modo recibimos “el método dialógico de alfabetización” en la pedagogía del oprimido.

Hoy puedo decir que fue un concepto de ruptura epistemológica y, en consecuencia, de ruptura ideológica y política.

Entre los universitarios, esta irrupción asociada al concepto de interacción verbal llegó con un significado que cuestionaba desde la comunicación humana la relación entre la universidad y la sociedad; en particular, a comienzos de los setenta nos llegaba desde Chile el texto de Paulo Freire en castellano: *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, obra cuya vigencia epistemológica respecto de la comunicación humana se mantiene intacta.

En esa misma época en la que nos llegaba a la Argentina Freire, fue que llegó a Francia el concepto de diálogo como dialogismo, atribuido a Bajtín y produjo también un movimiento entre los universitarios en las ciencias sociales.

Retomando la referencia a nuestro contexto histórico argentino, con la llegada de la traducción al castellano de *Estética de la Creación verbal* (Bajtín, 1982) podemos decir que la lectura sobre el dialogismo encontró un ambiente propicio en los finales de las dictaduras latinoamericanas y en los inicios de las democracias.

Tampoco es un dato menor que Paulo Freire escribiera su obra prácticamente en la clandestinidad y el exilio, después del golpe de 1964 en Brasil, ya que recién pudo retornar a su país en 1980 (cuando tuve la suerte de conocerlo y conversar con él en la Universidade Estadual de Maringá a pocas semanas del regreso a su patria).

Esto nos muestra que los contextos de producción y de recepción de los textos ejercen unos efectos a veces imprevisibles.

En un contexto político anterior, en la Rusia pos-revolucionaria de los años 1920-1930, el concepto de diálogo era estudiado y puesto en práctica en el *Instituto de la palabra viva*, ámbito que durante cuatro años reunió a los intelectuales y artistas rusos comprometidos con la alfabetización y la educación popular, entre los cuales estaba el lingüista Lev Jakubinskij, quien

en 1923 escribió *Sobre el habla dialogal*, (artículo hoy disponible en castellano en Argentina desde 2018 y en portugués en Brasil desde 2014).

Se trató de la primera descripción y delimitación del diálogo como fenómeno humano, en un contexto de conciencia política emergente de los conflictos sociales.

## 2 EL ORIGEN DEL DIALOGISMO Y EL CONCEPTO DE GÉNERO DE LA PALABRA

A Jakubinskij (2018, p. 41), le interesó el habla dialogal “como fenómeno y como forma no mediatizada”, que comparó con otras formas mediatizadas como la escritura y el monólogo. Lo que observó fue la percepción auditiva y visual, por lo que delimitó el proceso de hablar.

El automatismo verbal en la réplica, el interlocutor, el papel de la retención en tanto percepción y comprensión son aspectos que, según Ivanova (2015), el autor ruso analizó con precisión descriptiva y funcional, anticipándose casi treinta años en el análisis del diálogo realizado en occidente.

Si bien la noción de diálogo fue estudiada posteriormente desde el análisis conversacional por diversos autores, como Sacks *et al* (1974) y desde el cognitivismo actual por Paas, Renkl y Sweller (2004), en lo que respecta a la concepción de los rusos en general y de Jakubinskij en particular, se trata de un abordaje de la comunicación humana y el fenómeno de la interacción como fundamento de la semiosis, que se produce únicamente con y en presencia de otro. De aquí surge nuestro interés didáctico en el estudio del diálogo de los rusos como las fuentes obligadas, por ser las primeras que enfocaron ese tipo de estudios desde de las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento.

Estos estudios se remontan a los rusos del siglo XIX, en particular Potebnya (1835-1891), un antecesor de Vygotski, que actualmente está siendo traducido al francés, releído y analizado (Seriot & Schoenenberger, 2016).

Asimismo, notamos que aun cuando el concepto de signo circulara desde fines del siglo XIX, recién a comienzos del siglo XX se visibiliza la discusión teórica en las construcciones de Peirce y Saussure, como dos perspectivas diferenciadas de la filosofía y, en particular, de la lingüística.

El concepto de semiosis es el genial descubrimiento de Saussure como doble esencia del lenguaje humano. Este descubrimiento influyó en los rusos y fue el signo lingüístico saussureano lo que llevó a Vygotski a plantear el concepto de “signo como instrumento externo” que produce un cambio cualitativo en el desarrollo humano y a Voloshinov a plantear la discusión acerca del “signo ideológico como contenido de conciencia individual y colectiva a la vez”. Estos dos autores referenciales para nuestro campo de la didáctica de las lenguas parten del proceso semiótico de la interacción humana como diálogo que, particularmente derivará en la construcción del concepto de *género de la palabra o del lenguaje* con los aportes de “enunciado” de Volsoshinov.

Según Tylkowski (2012), para entender la relación entre los conceptos de *diálogo* y *género de la palabra* es necesario remitirnos al Instituto de la palabra viva<sup>1</sup>. La lingüista rusa explica que Voloshinov, aun cuando partió del concepto de diálogo, no se detuvo allí, sino que exploró su elemento constitutivo, el “enunciado”, así como las formas verbales mediante las

---

<sup>1</sup> Ver Irina Ivanova: Le rôle de l’Institut Zivogo Slova (Petrograd) dans la culture russe du debut du XXe. Siècle en *Langage et pensée: Union Sovietique années 1920-1930. Cahiers de l’ILSL*, n° 24, Lausanne, 2008. Se trata de la descripción de este instituto que consistió en la creación de campos de estudios interdisciplinarios entre las ciencias y las artes en los años 1918- 1924, en el auge de la revolución bolchevique.

cuales éste se realiza. Por lo tanto, estudió “los hechos psíquicos (la conciencia), el lenguaje, el enunciado, las estructuras sintácticas, en tanto elementos constitutivos del intercambio verbal y social” (Tylkowski, 2012, p. 255).

De este modo, el origen del concepto de género textual y/o discursivo en el sentido de géneros cotidianos tanto como géneros artísticos o académicos, profesionales, etc, es decir como forma de hablar en los diferentes contextos humanos, en este sentido ampliado del término, fue elaborado por Voloshinov.

A partir de las consultas realizadas directamente con eslavistas como Sériot, Ivanova y Tylkowski, la traducción más precisa al castellano sería *género de la palabra o del habla o del decir*, términos que pueden usarse como sinónimos de *géneros del lenguaje*, todos estos conceptos son equivalentes en ruso. La noción de discurso no existe en la lengua rusa como tampoco el concepto, por lo que es más precisa la traducción del término de *género textual* que Bronckart (1997) adoptara al introducir el concepto de texto como sinónimo de enunciado.

Podemos afirmar hoy que el texto de Jakubinskij quedó en ostracismo intelectual en la URSS hasta comienzos del siglo XXI. Fue en la primera década de este siglo cuando a partir de estudios realizados por lingüistas rusos en la Universidad de San Petersburgo y en la universidad de Lausanne se realiza la revisión de la autoría bajtiniana del concepto de diálogo, desde los aportes de Sériot (2008), Ivanova (2010, 2015) y Tylkowski (2012). En particular Friedrich & Sériot (2010), sostiene que Bajtín escribió acerca del sujeto y la relación psicológica interindividual, desde una concepción espiritualista, mientras que Voloshinov se situó entre la sociología y la psicología, en la búsqueda de una conceptualización materialista del lenguaje, en la relación social, entre lo colectivo y lo individual.

En Ginebra, Bronckart y Bota (2011) aportan su estudio textológico para analizar críticamente lo que denominan “delirio interpretativo” de la autoría bajtiniana y, sobre todo, las consecuencias para las ciencias del texto y de los estudios literarios.

Los estudios histórico-epistemológicos actuales nos indican que el término “géneros de la palabra” fue acuñado por Valentin Voloshinov en su obra *Marxismo y filosofía del lenguaje* (1929/2009), donde esbozó su programa para una filosofía del lenguaje, habiendo partido del estudio del diálogo junto a su profesor de doctorado, Lev Jakubinskij, con quien, además, escribiera en la revista dirigida por Gorki.

Fue en la Europa central posterior al mayo francés del 68, casi 40 años después de los textos de Jakubinskij (1923) y Voloshinov (1929), que se retoman los debates sobre el diálogo, con los textos de lo que se llamó entonces el círculo Bajtín, que encuentran eco social en un contexto de cuestionamiento de las tradiciones culturales y políticas conservadoras, en particular francesas e inglesas.

Esta ruptura cultural introdujo la relación conceptual entre diálogo y género, atribuida a Bajtín, desconociendo el contexto de producción de los textos traducidos.

Podemos observar que las experiencias culturales distantes en la geografía y el tiempo reinterpretan los procesos políticos en los que las sociedades reformulan sus proyectos colectivos, atienden a las formaciones sociales y sus maneras de verbalizar las nuevas experiencias colectivas. Son momentos de rupturas epistemológicas, momentos de resignificar las vivencias y las representaciones de las mismas.

Con el fin de la llamada guerra fría comenzó un proceso de intercambio intelectual entre lingüistas y psicólogos de universidades europeas y de Rusia, estudiosos de los autores de la década 20-30, como Sériot, investigador eslavista de Lausanne, Ivanova, investigadora en lingüística de San Petersburgo, Tylkowski, Schoenenberger y otros investigadores rusos, quienes han analizado las autorías de los textos de esa década tan productiva, en un programa doctoral dirigido por Sériot en la Universidad de Lausanne, en particular la obra de los dos autores muertos tempranamente en la década del 30: Voloshinov y Medvedev, quienes

publicaron en los años revolucionarios en la Unión Soviética y fueron ignorados durante un largo período histórico.

En la perspectiva teórica del interaccionismo socio discursivo, a partir del análisis de Voloshinov, Bronckart (1997) sostuvo que los géneros son “los constructos históricos verbales en interrelación” o, mejor dicho, “en dependencia de las actividades no verbales del mundo social”.

Por lo tanto, el proceso de la semiotización es inherente a la cuestión de la genericidad debido a que la actividad verbal organizada en textos se origina, necesariamente, en las actividades colectivas, de allí que esté indexada en géneros como formatos textuales sociales del diálogo.

Sostenemos, a partir de Voloshinov (2009) que estos formatos verbales o géneros de la palabra, del habla o de los textos (Bronckart, 1997), cambian con el tiempo como cambian las formaciones sociodiscursivas de las diversas sociedades y, según Saussure (2004), como cambian las lenguas por la fuerza del tiempo y la masa hablante.

Voloshinov en *Marxismo y filosofía del lenguaje* define el método de análisis de la interacción verbal como:

Un orden metodológicamente fundado del estudio del lenguaje debe ser el siguiente:

- 1) formas y tipos de interacción discursiva en relación con sus condiciones concretas;
- 2) formas de enunciados concretos de algunas actuaciones verbales en estrecha relación con la interacción, cuyos elementos son estos enunciados, esto es, los *géneros de las actuaciones verbales*, determinados por la interacción verbal en la vida y en la creación ideológica;
- 3) a partir de ahí, una revisión de las formas del lenguaje tomadas en su versión lingüística habitual (Voloshinov, 2009, p. 153-154. Versión francesa 2010, p. 321).

### 3 EL ENFOQUE TEÓRICO PARA EL MODELO DIDÁCTICO DE LOS GÉNEROS

Bronckart (1997), basándose en Voloshinov, propone que el estudio metodológico del lenguaje debe hacerse en forma descendente, desde el proceso colectivo al proceso individual: partir de los tipos de interacción verbal en los contextos sociales en que se producen, para abordar los enunciados concretos en la interacción discursiva de los géneros, con la vida y con la creación ideológica y, finalmente, revisar las formas lingüísticas.

Observará este autor que los géneros están indexados, es decir, son “portadores de uno o más valores de uso”, pero ningún individuo dispone de un conocimiento exhaustivo sobre todos ellos, por lo que el agente de una producción textual se ve en la necesidad de elegir, en base a su conocimiento efectivo de los géneros y de sus condiciones de utilización, entre aquellos modelos de los que dispone según las circunstancias de su desarrollo personal.

Para Schneuwly (1994), los textos indexados socialmente en géneros contribuyen al surgimiento y a la transformación de las capacidades psíquicas individuales, ya que estos formatos genéricos operan como si fueran unas megaherramientas que proveen a cada persona de instrumentos con los cuales pueden apropiarse de otros, como nuevas construcciones más complejas, en función de las tecnologías comunicativas que vamos desarrollando los humanos a lo largo de la historia.

Bronckart sostiene que

en la producción textual el agente dispone también de un conocimiento personal (y parcial) del architexto de su comunidad verbal y de los *modelos* de géneros allí disponibles; es sobre esta base que se *adopta* un modelo de género que parece pertinente para las propiedades globales de la situación de acción; al ser *adaptado* ese modelo a las propiedades particulares de esa situación, produce un nuevo texto que

presentará las marcas del género elegido y las del proceso de adaptación a las particularidades de la situación (Bronckart, 2007, p. 81).

Como los géneros se adoptan y, necesariamente, se adaptan en relación con variadas situaciones comunicativas, es la escuela el lugar social que debería enseñar a planificar textos en unos determinados “géneros escolares”, para dominar tanto la lengua primera como las segundas lenguas con finalidades explícitas para los alumnos.

Según describe Bronckart (2013), la producción textual *consiste en* una superposición de operaciones de lenguaje simultáneas, *lo que* metafóricamente *describe* como un milhojas. Cada texto empírico se organiza en la acción de lenguaje con tres decisiones *simuláneas* superpuestas: la infraestructura general del texto (*organización temática, planificación agonística y organización discursiva, los tipos discursivos*), los mecanismos de textualización (*conexión y cohesión nominal*) y los mecanismos de responsabilidad enunciativa (*foco enunciativo, voces y puntos de vista y atribuciones modales*).

La importancia de la enseñanza de los géneros en las clases de lenguas consiste en que los alumnos deberían poder desarrollar diversos géneros textuales como instrumentos, mediante sus prácticas de lenguaje en actividades de lectura, de escritura y de expresión oral.

El modelo didáctico de los géneros textuales, considerado como lugar de cristalización de las reflexiones y elaboraciones didácticas podría ser objeto de una construcción colectiva en investigaciones específicas de didáctica de las lenguas.

## 4 EN QUÉ CONSISTE EL MODELO DIDÁCTICO DE LOS GÉNEROS TEXTUALES

Desde el interaccionismo sociodiscursivo la modelización didáctica de los géneros consiste en delimitar el género, en el carácter de instrumento comunicativo determinado por y producido en la práctica, como un saber hacer para poder decir lo que esperan que digamos en determinadas situaciones sociales.

Según lo plantea Bronckart (2007) se trata de un saber hacer normado, que adoptamos, pero, a la vez, adaptamos en cada situación comunicativa concreta. De esta adaptación en cada uso surge la relativa estabilidad y el cambio permanente de los géneros, algo semejante a lo que ocurre con los signos lingüísticos en las lenguas, según los aportes de Saussure (2004) respecto de la comunicación humana.

En un análisis psico-verbal de los textos que ha ido afinándose en el tiempo, Bronckart (Bronckart *et al.*, 1985; Bronckart, 1997; 2013) define los *tipos discursivos* como operaciones lenguajeras gnoseológicas que se dan en cuatro formatos organizados en el orden del contar y el orden del exponer, autónomo o implicado de la agentividad en la temporalidad (manera de posicionarse al enunciar). Estos formatos psico-verbales de pensamiento son adquiridos en el uso lenguajero y articulados en los textos singulares.

Esta perspectiva teórica de índole sociológica e interaccionista de la creación sígnica reconoce el cambio semiótico permanente de los signos en los textos y los géneros (como lo señalara Voloshinov en *Marxismo y filosofía del lenguaje*), lo que nos permite repensar la transposición didáctica de los conceptos en los distintos niveles del sistema educativo, en función de los objetos de enseñanza a ser presentados a los estudiantes.

Los aportes didácticos de transposición como objetos de enseñanza que Bronckart y Schneuwly (1991/96) hicieron sobre los conceptos de signo y texto se relacionan con el concepto de género textual, como “prácticas verbales-sociales de referencia”. Los autores organizaron la propuesta de las secuencias didácticas en módulos o talleres, a partir de los

géneros textuales, de acuerdo con las capacidades discursivo-textuales ya desarrolladas por los alumnos en relación con las capacidades a desarrollar aún.

Otro aporte, en este caso de Bronckart (1997, ap. Voloshinov), es el del concepto de texto como sinónimo de enunciado, que sintetiza la noción de texto como producto empírico, a la vez que proceso de producción verbal o acción de lenguaje en el marco de la teoría de la actividad.

El análisis textual de los tres niveles de decisiones simultáneas (proceso) al modo de un hojaldre cuyas capas se interpenetran (producto), constituye una herramienta didáctica para abordar la enseñanza de los géneros textuales.

Si el género es lo que permite ligar el decir y la situación de la comunicación, el género es un principio organizador de los enunciados/textos como productos del lenguaje, en relación con las actividades no verbales. Se desprende de aquí que la situación comunicativa o contexto de producción de todo enunciado tiene necesariamente una composición genérica.

Por su parte, Schneuwly (1994) desarrolló el concepto didáctico de género como *megaherramienta* por ser un objeto de enseñanza escolar que incluye diversos conocimientos lingüísticos y discursivos, como otras herramientas subsumidas en cada género, desde el sistema ortográfico en la escritura, los conocimientos morfológicos para la construcción sintáctica en cada lengua, el sistema verbal, léxico, etc.

Además, para este autor *los tipos de discurso* serían como unos “reguladores psíquicos poderosos” transversales a los diferentes géneros.

Posteriormente, Dolz, y Schneuwly (1997) introducen el concepto de *género escolar*, que es “siempre una variación del género de referencia”, por lo que en este marco la didactización de los géneros es una tarea de investigación didáctica.

Dicho de otro modo, para que los géneros se transformen en herramientas (a ser usadas como formatos comunicativos relativamente estables en la escuela) es necesario emprender la tarea investigativa de la *modelización didáctica del género* elegido, el que será presentado en concreto a los alumnos con textos singulares, portadores de diversos aspectos del “hacer textual” en ese género. Es una tarea investigativa de didactas, en función de los diferentes recursos posibles de los géneros para los niveles de la escolaridad.

En consecuencia, en esta perspectiva teórica, la complejidad del trabajo docente consiste en planificar y elaborar en progresión las nociones técnicas de cada género escolar (temáticas, gramaticales, lexicales) que serán transmitidas en el diálogo de la clase, lo que De Pietro y Schneuwly (2003) denominaron *géneros propios del enseñar de los profesores*.

Este nivel de la formación docente del enseñar a hacer textos (en géneros) constituye un doble objeto de enseñanza que, si bien se basa en un principio de índole praxiológica, un saber hacer práctico, tanto en la oralidad como en la escritura, implica ordenar los conocimientos discursivos y gramaticales a ser transmitidos en cada lengua.

Por lo tanto, es necesario diferenciar, en términos didácticos, los dominios de los objetos de enseñanza: *el dominio del hacer en el lenguaje*, cuyas actividades escolares consisten básicamente en las actividades de *leer, escribir y exponer*, del dominio de la enseñanza de la lengua primera y las lenguas segundas, en las que debemos preguntarnos por el alcance de la llamada *reflexión metalingüística*, diferenciándola de la *reflexión sobre el lenguaje*.

En síntesis, el objeto de enseñanza de nuestro modelo didáctico se basa en la *reflexión sobre el lenguaje* (los géneros textuales literarios y los de uso social, por lo que partimos de este objeto de enseñanza como herramienta utilizada) en primer lugar, para abordar posteriormente (desde los textos) *la reflexión metalingüística* (las posibilidades que ofrecen los tipos discursivos que configuran tanto los textos de los estudiantes, como los textos del docente en el transcurso de la clase); de aquí surge la necesidad de planificar las intervenciones verbales para la interacción en el diálogo entre docente y estudiantes.

## 5 ALGUNAS CUESTIONES DE LA INVESTIGACIÓN DE LOS GÉNEROS TEXTUALES COMO MODELO DIDÁCTICO

En lo que se refiere a la construcción del modelo didáctico de los géneros, basándose en los desarrollos de Schneuwly (1994) sobre los géneros formales orales o escritos y su aprendizaje sistemático en la escuela, Machado (2009) abogó por un *instrumento descriptivo y evaluativo de secuencias didácticas*. Se trata de una propuesta de

um instrumento que pode ser extremamente útil em trabalhos de formação continua de professores, quer seja para orientar a produção e a avaliação do material didático por eles produzido, quer seja para fornecerlhes criterios para uma progressao curricular sistematizada ou para análise e escolha de material didático pertinente ao desenvolvimento e às necessidades reais de seus alunos (Machado, 2009, p. 164).

También en el contexto brasileño, Marcuschi (2003) desde la concepción del texto como un evento comunicativo y los géneros como formas textuales escritas u orales bastante estables, histórica y socialmente situadas, presenta algunas coincidencias con el interaccionismo sociodiscursivo respecto de que el texto es un proceso y un producto y se realiza en interfaz con todos los aspectos del funcionamiento de una lengua. Un concepto interesante que aporta este autor y que puede considerarse en función de las modelizaciones didácticas de los géneros es *la relación entre soporte y género*, ya que según este autor el soporte de un género es un locus físico o virtual con formato específico que sirve de base o ambiente de fijación del género materializado como texto. En consecuencia, el soporte no cambia el contenido, pero influye en nuestra relación con el mismo. Es un concepto que contribuye a percibir la materialidad del texto y el efecto del sentido. Además, en el contexto educativo actual, con los cambios tecnológicos incesantes, es un concepto a considerar como objeto de enseñanza.

Sobre la evaluación del modelo didáctico de los géneros, De Pietro y Schneuwly (2003) sostuvieron que el *género modelizado es una herramienta pragmática* que debe ser analizada en su uso por haberse forjado en una práctica ingenieril, por lo que debe analizarse: la situación de producción, los objetivos de enseñanza-aprendizaje y las tareas propuestas a los alumnos.

Asimismo destacaron la relación entre las prácticas de referencia del género y las prácticas escolares que se institucionalizan.

Un problema didáctico que se desprende del modelo y que Machado (2009) señala tempranamente constituye una dificultad de la formación que aún no es abordada con la profundidad necesaria en investigaciones de enseñanza- aprendizaje de los géneros textuales: se trata de las capacidades de lenguaje *como capacidades de acción, capacidades discursivas y capacidades lingüístico-discursivas*. Considera que estas últimas, por lo general, fueron y son las menos estudiadas en relación con las secuencias didácticas elaboradas.

Con posterioridad, Machado e Cristovão (2009) investigaron acerca de la transposición didáctica y plantean, en particular, la necesidad de profundizar las propiedades lingüísticas de los géneros, la revisión del concepto de acción de lenguaje y el análisis de contenido de los géneros, todos aspectos que hacen al modelo didáctico de género textual en secuencias didácticas y al desarrollo de las personas (Dolz & Schneuwly, 1998).

Para los didactas ginebrinos el modelo didáctico se concibe como un lugar de cristalización de reflexiones y elaboraciones didácticas. Puede volverse objeto de construcción colectiva en la medida en que sea un polo de investigación en desarrollo.

El modelo intuitivo (representación global del género como resultado de ejemplares de textos no elegidos sistemáticamente y la elección de una dimensión basada en lo enseñable de los textos según una tradición de evaluación con cierta representación del género) se constituye en un continuum hasta conformar el modelo explícito.

Sostienen que la diversidad de géneros y las prácticas de referencia como géneros de la vida cotidiana y los literarios, los de la prensa, los científicos, los de debate social, etc. no pueden abarcarse todos en la enseñanza.

Por otra parte, De Pietro y Schneuwly (2003) reconocen que la escuela “ha creado” géneros propios (ligados o no a prácticas extra-escolares, como el retrato, la exposición, la descripción) que a veces se convierten en prácticas sociales con referencia en la escuela.

Por lo tanto sería oportuno que los profesores pensarán en sus propias prácticas lenguajeras tales como un género específico:

la lección para enseñar/aprender”: existen numerosas descripciones de prácticas concretas, a menudo para criticar, el carácter frontal o monologal, éstas pueden ser caracterizadas, definiendo los parámetros y los contenidos potenciales (De Pietro & Schneuwly, 2003, p. 49).

Según ellos sería un género nuevo que abriría la posibilidad de formar a los profesores en el dominio de ese género fundamental, (el que practican en la clase) y esto contribuiría en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Respecto del modelo didáctico basado en el género, Schneuwly y Cordeiro (2016) realizan un análisis comparativo de dos propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza de los géneros textuales: la propuesta del modelo de la Escuela de Sidney con la pedagogía del género y la de Ginebra con el modelo del género textual en secuencias didácticas; ambas propuestas tienen en común la enseñanza del género de texto como objeto de enseñanza autónomo, un instrumento de comunicación verbal oral y escrita del que deben apropiarse los alumnos, con muchas semejanzas en la sistematización del modelo didáctico. No obstante, los marcos teóricos de ambas propuestas tienen diferencias epistemológicas con efectos en las prácticas de abordaje de los textos.

Los autores sostienen que el problema actual que enfrentan los dos modelos es el de la “dilución del trabajo sobre la lengua con el efecto de que, al final, nadie se hace cargo realmente del trabajo sobre las lenguas” (según Sawyer, 2001, ap. Schneuwly & Cordeiro, 2016, p. 99).

En nuestra experiencia de investigación y docencia en la formación de profesores de Lengua y literatura hemos encontrado algunas cuestiones didácticas que coinciden con lo señalado por los autores brasileños y con el análisis comparativo de los contextos europeo y australiano.

Además, relevamos dos aspectos del problema didáctico en nuestro contexto argentino: la separación de la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura. La complejidad de este problema didáctico conlleva concepciones acerca de la obra literaria como objeto de arte que no debe ser analizado lingüísticamente, para algunos, mientras para otros debe analizarse con las categorías tomadas de la teoría literaria, mientras la lengua se enseña con textos inscriptos en géneros no literarios (pueden ser los llamados géneros “académicos” o de uso social diverso, como los periodísticos, de divulgación, etc.).

Sostenemos que la escisión se basa en una concepción de lengua como abstracción de nociones discursivo-gramaticales (influencia del análisis del discurso) y una débil concepción del lugar de la literatura como arte a ser transmitida en la escuela, sin el arraigo cultural necesario para contextualizarla como objeto de arte elaborado lingüísticamente.

En la investigación realizada analizamos la relación entre modelo teórico y modelo didáctico y observamos en el modelo didáctico que la obra literaria como objeto de enseñanza debe estar en el inicio del proceso de elaboración de una secuencia didáctica; su contextualización imprescindible implica el aporte de los enfoques filológicos, hermenéuticos y retóricos; lo genérico sería el principio organizador de los textos literarios como herramienta comunicativa que permite percibir y entender la obra en su composición discursivo-textual para valorarla en las dimensiones estética y ética, como producto socio-histórico, hecho singular y colectivo a la vez.

La lengua (como objeto de enseñanza) y la literatura (como objeto artístico de comunicación), constituyen dos aspectos indisociables y son, al mismo tiempo, dos entidades diferentes para la investigación didáctica.

La delimitación implica tomar decisiones desde el género y la obra, como dos procesos lineales diversos en sus dimensiones filogenéticas y ontogenéticas.

Asimismo, a partir de la perspectiva semiológica (un *mismo signo tiene muchos valores* y *cada valor es expresado por muchos signos*) el estilo como objeto de enseñanza es un desafío didáctico para abordar el texto literario como unidad de sentido y unidad de comunicación.

La obra literaria es, sin dudas, un “preconstructo socio histórico”, estudiado en las dimensiones textuales y discursivas del lenguaje, donde los signos funcionan en los textos como útiles semióticos de la transmisión cultural.

Como los contenidos de enseñanza de las lenguas son las restricciones, los límites o los posibles de cada lengua es decir, las gramáticas del castellano, del portugués, el mapuche, del inglés, del francés, del italiano, etcétera, con sus morfo-sintaxis usadas en la construcción de signos en contextos diversos, la articulación entre los géneros literarios y los contenidos gramaticales es una cuestión semiótica. En otras palabras, la gramática es una cuestión semiótica y técnica a la vez, de enseñanza imprescindible (Riestra, 2018).

En el modelo didáctico los aspectos a considerar en la enseñanza de los géneros son: el tratamiento comunicativo (uso), el tratamiento de contenido (sentido) y el tratamiento lingüístico (forma)” (Riestra, 2007, p. 11).

Se apunta a enseñar la gramática asociada a la construcción del sentido de los textos y al funcionamiento de las unidades lingüísticas en los formatos discursivos, para razonar gramaticalmente y poder evaluar la propia producción textual.

Hemos desarrollado un trayecto didáctico (Riestra, 2006, 2007) que parte de: (1) la toma de conciencia del *uso* del contexto de producción, (2) pasa por la elaboración del *sentido* del texto en el desarrollo del tema, para llegar a (3) la reflexión sobre la *forma* lingüística utilizada, que supone el conocimiento referencial de la gramática castellana.

Podemos sintetizarlo de este modo, desde la perspectiva descendente de Voloshinov.

El trayecto didáctico parte del USO- FORMA SOCIAL de los *géneros* textuales diversos como *preconstructos sociales* para elaborar un determinado texto/SENTIDO.

El trayecto didáctico de USO-SENTIDO-FORMA en la lectura y en la escritura de los *textos* singulares orienta la reflexión sobre el lenguaje.

Reconocimiento y reflexión sobre los cuatro *tipos discursivos*, como un saber hacer textual disponible en una lengua, de la manera en la que cada persona tenga esos formatos internalizados y, a partir de los propios textos, orientar la reflexión gramatical para poder evaluar el desarrollo en la capacidad de lenguaje concreta.

## 6 UNA BREVE CONCLUSIÓN

Sostenemos que, a través de las actividades de lectura y escritura básicamente, sin desatender a la oralidad, que también debe ser objeto de enseñanza escolar, con su finalidad en función de la exposición /oratoria y las posibilidades expresivas artísticas, los géneros escolares deben incluir necesariamente los literarios.

En lo que respecta a la obra literaria como género, en el carácter de obra de arte, el problema a investigar es de índole tanto cultural como técnico, por lo que estos dos aspectos llevan a reformular la integración de los contenidos de Lengua y Literatura en el objeto de enseñanza.

Los conceptos de continuidad y ruptura ante la *obra literaria como “objeto de cultura comunicable”* y ante los *géneros como formas lingüísticas en las que se inscriben los textos* nos plantean la necesidad de buscar una solución metodológica de compromiso para enfocar la enseñanza y transmisión de la literatura en la escuela, superando el aplicacionismo, tanto de modelos lingüísticos como de nociones de la teoría literaria en abstracto (Riestra, 2018).

El instrumento de los géneros que se internalizan en el uso de las formas lingüísticas socialmente reproducidas con los tipos discursivos disponibles, aún debe explotarse más como herramienta didáctica. La reflexión gramatical debe enseñarse en función de las capacidades lingüístico-discursivas.

La responsabilidad social de la escuela al formar los ciudadanos conscientes nos ofrece muchos desafíos, entre los que destacamos la manera de presentación y la percepción de los géneros textuales en el aula como saber práctico y a la vez técnico. Este es un tema que hemos empezando a indagar como *género de enseñanza* para investigar el carácter del trabajo docente: se trata de analizar *el diálogo en el aula* en la interacción de la enseñanza de las lenguas.

## REFERENCIAS

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bronckart, J. -P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. et Bota, C. (2011). *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Droz: Genève.

Bronckart, J. -P., Schneuwly, B. (1991/1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n. 9. Barcelona: Graó.

Bronckart, J. -P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

- Bronckart, J. -P. (2007). Los géneros de texto y su contribución al desarrollo psicológico en *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Bronckart, J. -P., & Bota, C. (2011). *Bakhtine démasqué*. Genève: Droz.
- Bronckart, J. -P. (2013). En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. In Riestra, D. et.al. *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche: Ediciones GEISE.
- De Pietro, J. F., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers de Théodile*, 3, 27-52.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 11: 77-98.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école. Paris. ESF.
- Ivanova, I. (2010). El diálogo en la lingüística soviética de los años 1920-1930. In Riestra, D. *Saussure, Voloshinov y Bakhtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño& Dávila.
- Ivanova, I. (2015). Prólogo de *Sobre a fala dialogal de Lev Jakubinskij*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Jakubinskij, L. (2018). *Sobre el habla dialogal*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- Machado, A. R. (2009). Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. In L, Abreu-Tardelli & V. L. Cristovão. (orgs). *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de letras.

- Machado, A. R. e Cristovão, V.L (2009). A construção de modelos didáticos de géneros: aportes e questionamentos para o ensino de géneros. In: L, Abreu-Tardelli & V. L. Cristovão. (orgs). *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de letras.
- Marcuschi, L. A. (2003). A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLCV 1*(1), 9-40.
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2004). Cognitive Load Theory: Instructional Implications of the Interaction between Information Structures and Cognitive Architecture. *Instructional Science 32*, 1-8.
- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires: Noveduc.
- Riestra, D. (2007) Los textos como acciones de lenguaje. Un giro epistemológico en la enseñanza de la lengua. Co-herencia. *Revista de Humanidades-Universidad EAFIT 4*(7), 185-199.
- Riestra, D. (2018). El dialogismo y los géneros de la interacción verbal humana en Jakubinskij y Voloshinov. *Eutomia 21*(1), 1-19.
- Sacks, H., Shegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn- talking for conversation. *Language 50*(4), 696-735.
- Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considérations Psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (ed.), *Les interactions lecture-écriture*. Berna: Peter Lang.
- Schneuwly, B. & Cordeiro, G. (2016). Le genre de texte come objet autonome d'enseignement: comparaison de deux approches didactiques. In G. S. Cordeiro et D. Vrydaghs (Eds.). *Statuts des genres en didactique du français*. Namur, Be: Presses Universitaires de Namur.

Sériot, P. & Friedrich, J. (2008). *Langage et pensée: union Soviétique années 1920-1930*.

Cahiers de l'ISL n° 24. Lausanne.

Sériot, P. (2010). Generalizar lo único: géneros, tipos y esferas en Bajtin. In Riestra, D. (org.),

*Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*.

Buenos Aires: Miño & Dávila.

Sériot, P. (2011). Russie, linguistique et philosophie. Cahiers de l'ILSL, N°29. Lausanne.

Sériot, P., & Schoenenberger, M. (2016). Potebnja, langage, pensée (éds.), Cahiers de l'ILSL,

n° 46, 2016. Lausanne.

Tylkowski, I. (2012) *Voloshinov en contexte. Éssai d'épistémologie historique*. Limoges:

Lambert-Lucas.

Vygotski, L. (1934/2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue

Voloshinov, V. (1929/2009). *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.

Voloshinov, V. (2010). *Marxisme et philosophie du langage*. Lausanne: Lambert-Lucas

Recebido em: 28 de fevereiro de 2020

Aceito em: 28 de maio de 2020

Publicado em Setembro de 2020