

La oportunidad de realizar trabajo de campo etnográfico en escuelas primarias de París² me permitió observar prácticas de escritura muy diferentes de las que había estudiado a lo largo de años en las escuelas mexicanas. Aunque en un principio me interesaba la dinámica de la diversidad lingüística dentro de un sistema escolar en el cual se usa exclusivamente la lengua oficial, el francés en este caso, descubrí que esta problemática estaba subordinada a la profunda brecha ideológica entre lengua oral y escrita que permea toda la enseñanza. Esta distinción tiene raíces en la historia de la educación escolar en Francia: el francés escrito se había convertido en norma y medio de instrucción durante el siglo XIX, cuando la mayor parte del país todavía hablaba una lengua o una variante del francés diferente al dialecto parisino dominante (Chervel, 2006). La mayoría de las escuelas primarias de Francia, incluidas las que visité, siguen esta premisa, considerando el dominio del francés escrito como un vía para “integrar” a los hijos de inmigrantes al país, mientras configuran una relación con la lengua escrita que afecta a todos los niños. Las formas específicas en las que se escolarizaba la escritura en las escuelas francesas permitía suponer que existen múltiples tradiciones de escritura escolar, y no una sola “cultura escrita escolar” (*schooled literacy*) (Cook-Gumperz, 1986; Street y Street, 1991).

En este capítulo presento algunos aspectos de este proceso a partir de las observaciones que hice en una clase CM2 (el último grado de primaria) que incluía a 26 niños, todos *issus de l’immigration* (hijos de inmigrantes), cuyos padres o abuelos (y en algunos casos ellos mismos), habían llegado a Francia sobre todo desde las antiguas colonias francesas. Algunos alumnos tenían padres profesionales o comerciantes, pero la mayoría eran hijos de trabajadores de diversas ramas. La escuela se ubicaba en el 18° *arrondissement* del norte de París, en un barrio habitado tradicionalmente por inmigrantes que llegaron a la ciudad en el siglo XIX procedentes de las zonas mineras de Francia y otras regiones de Europa. Tras la primera guerra mundial llegaron al barrio miles de argelinos, considerados como trabajadores legales con derecho a la nacionalidad francesa pero sin ciudadanía plena; en el curso de las tres últimas décadas han llegado nuevos inmigrantes, muchos de ellos de los países subsaharianos.

¹ Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, México.

² Si bien el acceso de investigadores a las escuelas francesas suele estar restringido, en este caso el trabajo de campo se vio facilitado gracias a la intermediación del Institut National de Recherche Pédagogique; los directores y maestros se mostraron dispuestos a hacer a un lado los requisitos burocráticos, y me invitaron a acompañar las clases. También pude pasar algunos días en otras primarias, desde una escuela para niños de clase obrera en Lille hasta una rural unidocente en los Alpes franceses. Las traducciones de textos y transcripciones del francés corrieron por mi cuenta.

La escuela se ubicaba en el nivel ZEP (*zone d'éducation prioritaire*) más bajo, dado el nivel socioeconómico y de aprovechamiento, por lo cual le correspondían recursos y atención adicionales. Aunque evidentemente se situaba en la base de un sistema estratificado, en ese momento (2005-2006) era también una escuela relativamente privilegiada, con un equipo de maestros con experiencia y un director comprometido. La maestra del salón CM2, Chantal, una joven que había estudiado literatura europea, estaba interesada en demostrar que los niños franco-africanos podían desempeñarse tan bien como cualquier otro.³ Sus formas de enseñar lectura y escritura, aunque inscritas en un proyecto escolar novedoso, reflejaban muchas de las prácticas tradicionales que observé en otros salones de clase y que encontré en estudios sobre la educación escolar en Francia. En este caso, como en otros, se hacía evidente la distinción entre lengua oral y escrita propia de la tradición escolar francesa, sobre todo en el enorme esfuerzo invertido en enseñarles a los niños a *escribir* correctamente el idioma francés.

Al buscar apoyos conceptuales para examinar este proceso, releí las obras clásicas de la sociología de la educación. Desde hacía años, consideraba que la teoría francesa sobre la escolarización, si bien en su momento aportó una visión crítica importante de la ideología liberal de la educación como proceso meritocrático, no ofrecía una explicación adecuada de la práctica escolar cotidiana, por lo menos tal como la había observado en México. Sin embargo, durante mis visitas a diversas escuelas de Francia me pareció que era posible releer algunos tratados como una etnografía de las escuelas francesas, y no como la teoría universal de la educación que pretendía ser.⁴ Aunque esta tradición sociológica a menudo se expone como teoría general, de hecho se basa en la experiencia histórica francesa. En particular, el pensamiento de Bourdieu y Passeron, tal como se lo elaboró en *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1981) iba adquiriendo sentido a la luz del esfuerzo que implicaba para los alumnos aprender a redactar correctamente en francés en la primaria.⁵ La lengua escrita dominante, como núcleo duro de capital simbólico, parecía constituir una sólida barrera a la que no sólo se enfrentaban los niños cuya primera lengua era distinta al francés, sino también muchos hablantes "nativos" del francés. La explicación clásica que ofrecen estos autores se centra en la socialización en el *habitus* de clase dominante, como mecanismo que produce las disposiciones necesarias para adquirir mayor capital social en la escuela. No obstante, este esquema no explica las prácticas reales en las clases ni las estrategias

³ Utilizo seudónimos en éste y otros casos. A diferencia de lo que ocurre con muchos maestros principiantes asignados a escuelas "difíciles", Chantal había elegido trabajar en escuelas ZEP. Estaba muy enterada de los diversos antecedentes culturales de sus alumnos y había viajado por África, sin embargo consideraba que sus estudiantes tenían derecho a sobrevivir en Francia y defendía así la tradición educativa francesa.

⁴ Entre otros, han sido importantes los trabajos de Durkheim, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, Vincent, Lahire y Thin. Se ha hecho relativamente poca investigación etnográfica de las escuelas de Francia (véanse Anderson-Levitt, Reed-Danahay, van Zanten, Sirota, Vázquez, de Brito, Lahire, Canut).

⁵ Aunque algunas prácticas eran similares a las de los salones de clases mexicanos, había una diferencia significativa en la atención que se concedía a los ejercicios de redacción.

de los niños para manejar la cultura escrita. Para abordar estas prácticas, considero necesario revisar al análisis sociolingüístico y sociocultural de la interacción en la clase,⁶ incluyendo algunas aportaciones de la corriente conocida como *New Literacy Studies* (NSL),⁷ a fin de analizar de qué manera los niños utilizan su conocimiento de los aspectos pragmáticos de la lengua oral para desentrañar los misterios del código escrito.

En este análisis propongo que estos dos enfoques teóricos conducen a descripciones y comprensiones diferentes del proceso de enseñanza de la lengua escrita. El primero considera la tesis de Bourdieu y Passeron, según la cual los estudiantes de las clases trabajadoras tienen limitaciones para adquirir conocimiento escolar dada su socialización en un *habitus* que difiere radicalmente de la cultura que proporcionan las escuelas. En Francia la discusión posterior sobre esta tesis en relación con la cultura escrita debe mucho al sociólogo Bernard Lahire (1993, 2002, 2008). Este investigador, siguiendo la teoría general de Bourdieu (1991), sugiere que la adquisición del francés escrito implica una ruptura profunda con el conocimiento cotidiano, es decir con el *sens pratique* ("sentido práctico" o "lógica de la práctica") de la lengua oral. No obstante, para Lahire, la distancia entre el sentido práctico asociado con la oralidad y lo que llama el "modo escritural-escolar" no es resultado sólo de diferencias en la socialización primaria de los niños educados en diferentes clases sociales, como sostenía Bourdieu, sino que se produce en gran medida por la acción pedagógica a largo plazo de la educación formal. Lahire (1993, 2008) le da sustento empírico a su postura mediante una caracterización de la lengua escrita en las clases, señalando prácticas que tienden a alejar la producción de la lengua escrita de la lengua oral cotidiana. Más adelante revisaré su posición a la luz de mis propias observaciones.

En la segunda sección me dedico a un análisis de la interacción oral en torno a las actividades de escritura en clase. Si bien mucha de la investigación sobre la lengua escrita y la interacción en clase ha enfatizado los *contrastes* entre los usos cotidianos de la lengua, por una parte, y la cultura escolar vinculada a la escritura, por otra (por ejemplo Heath, 1983), los enfoques sociolingüísticos y socioculturales proporcionan herramientas conceptuales para mostrar *continuidades* entre estos dos contextos y para comprender las estrategias de los niños. Mi análisis en esa dirección revela una dinámica en la cual los alumnos procuran utilizar su conocimiento cotidiano del lenguaje oral para descifrar los embrollos del francés escrito. Examinar la interacción en torno a la palabra escrita desde este punto de vista sugiere que las ambigüedades inherentes a la lengua escrita que encuentran los niños en el salón de clases ponen en movimiento recursos del propio "sentido práctico" asociado con la lengua oral que se supone deben abandonar, según la interpretación de Lahire, mientras desarrollan una relación escritural-escolar con la lengua.

⁶ Representada por autores tales como Cazden (2001), Collins (1996), Cook-Gumperz (1986, 2006), Erickson (2004), Hicks (1996), John-Steiner, Panofsky y Smith (1994), Varenne y McDermott (1998).

⁷ Incluidas las obras de Heath (1983), Street (1995), Barton, Hamilton e Ivanic (2000), Collins y Blot (2003), Hornberger (2003).

Al advertir ciertos contrastes entre estos dos enfoques —uno plantea una ruptura radical entre lo oral y lo escrito, mientras que el otro subraya la tensión y el interjuego— sostengo que las relaciones con la escritura se moldean en la escuela no sólo a través de las características de la lengua escrita tal como la producen y reproducen los maestros, sino también mediante procesos de co-construcción cotidiana. Propongo que los alumnos utilizan una variedad de recursos culturales y lingüísticos para comprender y realizar las tareas escritas que les plantean los maestros.

EL CONTEXTO LINGÜÍSTICO

La escuela que observé en París tenía un grupo diverso de estudiantes. La clase CM2 reunía por lo menos doce idiomas, además del francés, incluyendo árabe, hindi, chino, filipino, español, bambara y varias lenguas africanas. Casi todos los niños del salón eran por lo menos bilingües, y muchos hablaban tres o más idiomas (una niña de Sri Lanka hablaba cinco). Nunca detecté el uso oral de ningún idioma aparte del francés en las actividades normales de salón, aunque tal vez se emplearan algunos en los recreos, y se utilizaban mucho en los hogares y en los numerosos lugares públicos del vecindario orientados hacia la vida comercial, social y cultural de la población local. Una vez un niño ecuatoriano me dijo abiertamente algo en español, pero sus compañeros se rieron, con lo cual inhibieron su posterior uso de esa lengua en el aula. Aunque la maestra atenuó esta respuesta haciendo referencia a la importancia de otros idiomas, el ambiente general del salón de clase sólo admitía el francés.⁸

Todos los niños del CM2, con sus diversas historias lingüísticas, habían llegado al quinto grado con una fluidez completa en francés. Algunos la habían adquirido en la infancia, mientras que otros lo habían aprendido por inmersión en la escuela en Francia o en el África francófona.⁹ Chantal, la maestra, afirmaba que no detectaba variación alguna en la forma en que usaban el francés que pudiera atribuirse a su lengua original. Mis propias limitaciones en el francés oral no me permitían detectar diferencias lingüísticas sutiles entre los niños y la maestra, pero desde luego no había nada que pudiera considerarse como un "dialecto" distinto del francés, por ejemplo algo equivalente al llamado inglés vernáculo afroamericano (*Afro-American Vernacular English*). La percepción de la maestra se confirma por los investigadores franceses, en el sentido de que generalmente es imposible detectar diferencias de etnicidad, raza o nacionalidad de los alumnos a partir de las grabaciones del habla realizadas en las clases. La maestra usaba la misma variedad popular del francés parisino, con amplio uso de palabras o frases coloquiales (*polar, boulot, bouquin, bac,*

⁸ Durante algunas clases esporádicas había también una repetición escolar pautada de diálogos y canciones en inglés.

⁹ El niño de Ecuador, por ejemplo, había "sufrido", según su madre, cuando entró a segundo grado, aunque para el quinto los maestros lo presumían como prueba del método de "el que nada, nada, y el que no se ahoga".

stop) e incluso se permitía emplear expresiones y regaños que en el habla de los docentes mexicanos parecerían incorrectos. El habla en el salón manifestaba asimismo las típicas elisiones del francés hablado ("*shui*" por "*je suis*") y la omisión de elementos que son obligatorios en el francés escrito, como el "*ne*" antes del verbo en las construcciones negativas. La maestra sólo censuraba algunas palabras más fuertes cuando los niños se insultaban, o cuando las proponían como respuestas en los ejercicios de vocabulario. No observé ningún caso de "corrección de dialecto" (Collins, 1996; Temple Adger, 1998) por parte de la maestra durante los comentarios de la clase (lo cual es usual en las clases norteamericanas), sino que manifestaba bastante tolerancia frente a la variación en la expresión oral.¹⁰ Esta actitud general hacia el francés hablado contrastaba marcadamente con la relación con el francés escrito. El trabajo relacionado con escritura ocupaba la mayor parte del tiempo efectivo de enseñanza, y abarcaba los trabajos escritos no sólo durante las clases de lengua, sino también los de otras materias. En las entrevistas Chantal me comentó que su objetivo era hacer volcar (*basculer*) a los niños hacia la escritura.

LAS TRADICIONES EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS ESCRITO

A medida que iba leyendo investigaciones históricas sobre la educación elemental en Francia (Chervel, 1998, 2006; Chartier, 2007), llegué a comprender que las prácticas actuales responden al énfasis que la escolarización ha dado, a lo largo de los dos últimos siglos, al dominio del francés escrito. Chervel señala: "La instrucción en traducción del latín [al francés] estaba... en el centro de la preparación lingüística de los estudiantes del siglo XIX" (1998, p. 92). Lo que más importaba era que los alumnos vertieran los textos clásicos a un francés escrito correcto, con un estilo y una sintaxis adecuados. Progresivamente se fueron introduciendo otros ejercicios de redacción, incluyendo síntesis, disertaciones, composiciones, "*explication d'auteurs*" así como el dictado de textos y palabras. Esta última práctica se convirtió en el medio preferido para evaluar los progresos. A medida que se iban abandonando paulatinamente las lenguas clásicas en la secundaria (quedaban como materias optativas de prestigio en los liceos), fueron remplazadas por un conjunto equivalente de obras literarias francesas, con autores como Ronsard, La Fontaine, Molière, Chateaubriand, Voltaire y Hugo, creando un canon escolar de prosa francesa. En los manuales para la escuela primaria se introdujeron fragmentos de este *corpus* como modelos para enseñar a los niños a redactar en francés.

El historiador André Chervel (2006) ha demostrado que el francés escrito, tal como se conoce actualmente, en especial su gramática y ortografía, se construyó específicamente como objeto escolar durante la primera mitad del siglo XIX, y su

¹⁰ Esto contrasta con los datos que proporciona Lahire (1993), que muestran que los maestros corregían las expresiones orales solicitando que los alumnos enunciasen "oraciones completas" por lo menos al responder preguntas formales.

predominio se estableció por medio de una serie de exámenes y mecanismos curriculares nacionales. A partir de este momento, la norma escolar permeó la sociedad y la cultura francesas. Esta variante del francés, heredera del dialecto parisino, fue impuesta a través de la escuela a niños que hablaban variantes diferentes del francés (denominadas *patois*) o incluso idiomas distintos (como el bretón). Esta lengua escrita escolar se ha mostrado sumamente resistente al cambio, pese a las actuales modificaciones de la lengua como sistema oral.¹¹ El sistema de ortografía que se enseñaba en la escuela se fijó entre 1833 y 1859, y desde entonces ha logrado sobrevivir a varios intentos de reforma. La ortografía tradicional ha seguido siendo el criterio del francés correcto y el eje central del debate público respecto a las culturas y las crisis de la escuela, a pesar de repetidas solicitudes de algunos educadores para que se reduzca su importancia (Chervel, 1998, pp. 125-139).

En vista de esta historia, muchos docentes sostienen que el francés oral es muy diferente del francés escrito, y en ocasiones llegan a considerar que son "lenguas distintas". No obstante, los lingüistas aducen que ese discurso común exagera la distancia que hay entre el francés oral y el escrito. Claire-Blanche Benveniste (2000) ha demostrado que muchas diferencias no son estructurales, sino más bien resultado de las convenciones de la ortografía. En la producción real hay muchas más semejanzas que diferencias sintácticas entre la versión oral del francés y la escrita. No obstante, el dominio de la ortografía suele verse como señal de un complejo conjunto de habilidades y disposiciones sociales asociadas con el manejo del francés escrito, incluyendo el pensamiento racional y reflexivo. Esto nos remonta a la tesis de la "mente alfabética" que sigue reproduciéndose en muchos discursos públicos y académicos, tanto en Francia como en otros lugares. "Somos herederos de una larga línea de pensamiento, que culmina en la Ilustración europea, que asumía que la comunicación escrita era el sello de la racionalidad y, más aún, que el alfabeto era la precondition de una sociedad 'civil', es decir, democrática" (Collins y Blot, 2003, p. 161, traducción de la autora).

A pesar de las realidades lingüísticas, la práctica en los salones de clase en Francia suele enfatizar la diferencia entre el francés oral y el escrito mediante una serie de mecanismos, a manera de andamios, que van guiando la escritura desde las primeras versiones producidas por los niños, con frecuencia de manera oral, hasta la versión final corregida por el docente que los alumnos luego deben copiar en un cuaderno especial o en una hoja limpia. La serie de pasos marca distintos grados de separación con respecto a la producción oral. El progreso desde la producción oral hasta la versión escrita se ve como un claro cambio que marca el discurso utilizado en clase. El texto se vuelve altamente visible, y en el proceso se hacen comentarios sobre características textuales, así como sobre problemas estilísticos y ortográficos específicos.

Aunque en muchas lenguas pueden encontrarse dificultades ortográficas (notablemente en inglés), el francés tiene una particularidad que complica las cosas. En el sistema escrito los elementos no fonéticos se relacionan en gran medida con in-

¹¹ Aunque la ortografía también ha influido en la pronunciación (véase Gadet, 1996).

flexiones y concordancias gramaticales, como son los morfemas de persona-modo-tiempo verbal en los verbos y los de género-número en los sustantivos, adjetivos y participios; por ejemplo, en "*Ces filles, il les avait vues hier*", *vues* (con *es* muda) tiene que concordar con su objeto antecedente, *les*, que se refiere a *filles* y, por lo tanto, es femenino y plural. Debido a esta característica, aprender ortografía francesa requiere el dominio de las categorías gramaticales y las reglas de conjugación y concordancia propias del francés escrito pero cuyas formas no siempre se distinguen en el oral. Por ejemplo, las formas verbales homófonas *aimais*, *aimait*, *aimiez*, *aimaient*, *aimé* y *aimée*, o *c'est*, *s'est*, *sais* y *sait*, tienen todos significados distintos. El dominio de ciertas características de este código escrito se vigila por medio de mecanismos de evaluación en diferentes puntos de la estructura escolar y social. La ortografía correcta señala al individuo bien educado y culto.¹²

Si bien, en años recientes, el *corpus* escolar de los clásicos franceses en gran medida ha sido remplazado en las primarias por literatura para niños, en las escuelas francesas la tendencia a basar toda la enseñanza de lengua en textos literarios sigue predominando. Los textos seleccionados se fotocopian y reparten a todos los niños de la clase, ya que no es habitual formar grupos de lectura de distinto nivel de competencia lectora, como en Estados Unidos. Siguiendo los modelos tradicionales, se utilizan estos textos para enseñar los aspectos del lenguaje que se presentan como materias separadas en los programas: lectura de comprensión, memorización y recitado de poesía, vocabulario, caligrafía, redacción y análisis de distintos géneros y, en años recientes, análisis literario en un nivel bastante sofisticado.¹³

Mientras observaba la clase CM2 en París, pude seguir un desarrollo particular de esta tradición que se oponía deliberadamente a la literatura francesa "patrimonial" de los siglos XVIII y XIX, pero mantenía al mismo tiempo el papel central de las obras literarias en la enseñanza de las artes del lenguaje. El grupo CM2 estaba inscrito en un programa llamado Tatoulul¹⁴ (juego con la versión fonética de *Tous les livres*), que distribuye una selección de libros infantiles a las escuelas participantes. Hacia finales de cada año escolar se organiza una serie de debates para que los representantes de cada grupo puedan votar por su libro favorito; el autor ganador de cada categoría recibe el premio anual Tatoulul. Chantal destacó el hecho de que con este programa los niños se exponían a obras íntegras, no a fragmentos, escritos por autores contemporáneos de Francia y otros países (en traducciones al francés), y se familiarizaban con una gama más amplia de términos y géneros literarios. De todas maneras, también introducía textos de Ronsard y poemas de Hugo, al igual que algunos de poetas modernos, como Prévert.

En sus clases, al igual que en otras que observé en París, seguían poniéndose en

¹² Esto desde luego sucede en muchos lugares, en parte debido a la amplia influencia de la cultura francesa en la educación en todo el mundo.

¹³ Debido a la influencia del estructuralismo, recientemente el estudio de las características estilísticas o estructurales de los textos literarios se ha integrado a los programas de primaria y secundaria. No obstante, la atención que se presta a los textos literarios también depende en gran medida del interés de cada maestro por la literatura, según me lo explicó una docente.

¹⁴ Una asociación autónoma de educadores y autores organiza el programa y los premios anuales.

práctica, en formas renovadas, muchas de las técnicas tradicionales (*dispositifs*) desarrolladas por la pedagogía francesa en el curso de los dos últimos siglos para garantizar el éxito de la "entrada a la escritura". Por ejemplo, los estudiantes siempre tenían que pasar en limpio (*passer au net*) sus borradores (*brouillons*) de las tareas escritas. En Francia los niños tienen un cuaderno especial para hacer sus borradores, llamado a veces "cuaderno de investigación" (*cahier de recherches*), y otro cuaderno (*cahier du jour*) o carpeta para los trabajos pasados en limpio. Esta distinción es una parte tan institucionalizada de la enseñanza francesa que muchas veces los cuadernos se venden o se imprimen por parte del sistema escolar con esos títulos. Algunos maestros repartían hojas blancas para algunas fases del proceso de escritura, particularmente para los ejercicios de dictado. Muchos docentes adaptaban ejercicios de vocabulario y de gramática, y sobre todo de redacción, similares a los que se encuentran en los libros de texto tradicionales, a las nuevas obras de literatura infantil.

La observación de clases mostró la enorme cantidad de trabajo pedagógico que involucra la enseñanza del lenguaje francés escrito. Por lo general se lo considera prioritaria y ocupa mucho tiempo tanto de los maestros como de los alumnos. En el grupo de CM2 los libros de Tatouli se convirtieron en base para la mayoría de los ejercicios. Muchas tareas requerían que los estudiantes escribieran algo relacionado con el libro que estaban leyendo: por ejemplo, Chantal les pidió ubicarse *a sí mismos* en una historia, para establecer un diálogo imaginario con uno de los personajes, y luego redactarlo. También tuvieron que inventar "un cuento fantástico" que siguiera la estructura del *roman fantastique* que acababan de leer. Otros ejercicios destacaban estilos o géneros determinados, descripciones, opiniones o diálogos telefónicos, en los cuales el texto original servía de punto de partida, más que de modelo a copiar.

Normalmente los niños escribían el primer borrador de sus tareas formales durante la clase. Algunos se quedaban en el salón durante el recreo para terminar. Chantal permanecía cerca mientras hacían el ejercicio, y revisaba los avances del trabajo a medida que diferentes niños se le acercaban para mostrarle sus textos, le hacían preguntas y le explicaban sus ideas. Intermitentemente pedía silencio durante los ejercicios escritos, insistiendo en que era una condición para poder concentrarse en redactar; sin embargo la mayor parte del tiempo toleraba un nivel de interacción audible entre los chicos y aceptaba las preguntas espontáneas que le dirigían. Leía lo que le llevaban (fuese una parte o el trabajo completo) y marcaba los errores de ortografía y gramática; ocasionalmente pedía alguna aclaración. Los alumnos que terminaban la tarea se dedicaban entonces a pasarla en limpio, añadiendo todas las correcciones que había detectado la maestra. La versión final, que con frecuencia se hacía en la casa, se guardaba cuidadosamente en la carpeta y jamás se volvía a leer.

En otros momentos la redacción se convertía en un acto colectivo. Los niños proponían posibles formulaciones de un texto que la maestra apuntaba en el pizarrón. Este texto se copiaba después en una página en blanco del cuaderno correspondiente, como versión final. A veces se trataba de resúmenes de clases de historia

o de reflexiones colectivas sobre obras literarias. Una de esas tareas, que presento más adelante, involucraba elaborar una serie de preguntas que se le plantearían al autor de uno de los libros que habían leído, que visitaría al grupo. Estos ejercicios permitieron tener una visión especial de la transformación de la expresión oral en francés escrito, proceso estrictamente mediado por la maestra pero que también involucraba la creciente conciencia que tenían los niños de las reglas que rigen la lengua escrita.

A continuación presento ejemplos del proceso de enseñarles a los niños la relación con la lengua escrita, en el caso observado, y su vinculación con las dos perspectivas teóricas que se esbozaron más arriba.

PRIMER ÁNGULO: ROMPER CON EL "SENS PRATIQUE"
PARA APRENDER LA RELACIÓN "ESCRITURAL-ESCOLAR"
("SCRIPTURAL-SCOLAIRE") CON LA LENGUA

Bernard Lahire (1993, 2001, 2008) propone que la adquisición de una relación escritural-escolar con la lengua escrita y con el conocimiento escolar en general, requiere una ruptura efectiva con el sentido práctico que es usual fuera del contexto escolar. A diferencia de Bourdieu, quien atribuye esa posibilidad a la libertad de necesidades económicas, asociados con las clases más altas (2001, p. 194), Lahire destaca que sólo es en largo proceso de escolarización "*où s'opère ... la rupture avec le sens pratique linguistique*" (es donde se opera... una ruptura con el sentido práctico lingüístico) (2001, p. 177). Este proceso implica "*aussi et surtout un travail spécifique sur le langage en tant que tel, travail historiquement rendu possible par l'invention de l'écriture et les multiples déploiements cognitifs des savoirs scripturaux*" ("también, sobre todo, un trabajo específico sobre el lenguaje como tal, tarea que se volvió posible, históricamente, por la invención de la escritura y las múltiples expresiones cognitivas de los conocimientos representados por escrito") (2001, p. 195). Desde su visión, tanto la escritura como la educación escolar son necesarias para producir la racionalidad asociada con el dominio de la escritura, o, en palabras del autor, una relación metalingüística o reflexiva con el lenguaje: "*Voilà donc ce que sont les conditions indissociablement sociales et intellectuelles de la construction d'un rapport réflexif au langage*" ("Éstas son, entonces, las condiciones inseparablemente sociales e intelectuales de la construcción de una relación reflexiva con el lenguaje") (2001, p. 194).

Lahire sostiene que la cultura de la escuela se centra en la enseñanza, no del lenguaje, sino de la "*langue*", en la *lengua* en el sentido abstracto y descontextualizado que formalizó De Saussure (1959) en su fundamentación teórica de la lingüística estructuralista. Si bien acepta las críticas bajtinianas de la teoría lingüística abstracta (2008, pp. 63-67), Lahire sostiene que la concepción saussuriana refleja la fuerte influencia del objeto que se enseñaba efectivamente en el sistema escolar francés. Por

lo tanto, señala, la lingüística saussuriana sigue siendo una herramienta conceptual válida para analizar qué pasa en las clases, puesto que se basa en la realidad social de la relación “escritural-escolar” con el lenguaje.¹⁵ En ese proceso Lahire asume una visión evolucionista de los sistemas de escritura y acepta que: “*L’écriture alphabétique... a rien d’un double naturel de la parole mais est bien un instrument d’objectivation du langage et la base de sa maîtrise symbolique*” (“La escritura alfabética... no es un doble natural del habla sino, más bien, un instrumento de objetivización del lenguaje y base de su dominio simbólico”) (2001, p. 194). Propone que escribir hace posible la reflexión metalingüística sobre el lenguaje mismo, al volverlo “visible”; no obstante, insiste en el papel mediador de la escolaridad formal, del trabajo específico que llevan a cabo las escuelas para alejar a los alumnos de los usos comunicativos del lenguaje e inculcar en ellos el dominio del mismo como sistema abstracto y formal, de manera similar a la descripción de *langue* que hace De Saussure. Además, el acceso a esta relación escritural con el lenguaje, y con el mundo, es privilegio de las clases dominantes y una herramienta de su dominio sobre quienes sólo tienen una relación oral-práctica con el lenguaje. En palabras de Lahire:

Tout se passe comme si, en apprenant à raisonner leurs pratiques langagières, certains élèves se rendaient objectivement maîtres du langage des autres, à savoir ceux qui le pratiquent sans le raisonner. Opposition entre maîtrise pratique et maîtrise symbolique, entre pré-réflexif et réflexif, entre rapport oral-pratique au monde et rapport scriptural au monde a un sens politique dans le sens où, qui maîtrise le langage consciemment, réflexivement est en position de dominer celui qui ne le maîtrise que pratiquement et ce, dans de multiples univers sociaux qui composent nos formations sociales marquées par la prédominance du mode scolaire de socialisation.

[Todo ocurre como si al aprender a razonar sus prácticas lingüísticas ciertos alumnos se volviesen objetivamente maestros del lenguaje de otros. La oposición entre la maestría práctica y la simbólica, entre lo prerreflexivo y lo reflexivo, entre una relación oral práctica con el mundo y una relación escritural con el mismo tuviese un significado político, en el sentido de que quienes dominan el lenguaje consciente, reflexivamente, están en posición de dominar a quienes sólo lo dominan prácticamente, y eso en los múltiples universos sociales que componen nuestras formaciones sociales marcadas por el predominio del modo escolarizado de la socialización] (Lahire, 2001, p. 191).

En el programa formal de lengua de las escuelas francesas hay mucho que va en apoyo de la tesis de Lahire, como la atención a la ortografía, la clasificación de palabras, la morfología, el análisis estructural. Sin embargo, mantener esta posición requiere examinar las prácticas escolares reales. Lahire (1993) lo ha hecho por medio del análisis de textos para niños y observación de clases, y ha identificado el tipo de actividades de lenguaje que asocia con el logro de dominio de la *langue*. Presento sus puntos principales (Lahire, 2001, pp. 184-187; 2008, cap. 4), y señalo ejemplos de mis propias observaciones que los ratifican:

¹⁵ Un problema con esta elección es que parece pasar por alto la diferencia entre la gramática normativa-prescriptiva que se enseña en las escuelas y la intención descriptiva de la lingüística estructuralista.

- Lahire sostiene que aprender la escritura alfabética implica la capacidad de segmentar cadena sonora en fonemas aislados que corresponden a grafemas, atendiendo al nivel fonológico sin reparar en el significado. Señala las dificultades que tienen los alumnos para descifrar y separar correctamente las palabras durante los ejercicios, como escribir *ils s'ont mi* en lugar de *ils ont mis*, o *dincou* en vez de *d'un coup* (2008, p. 83). En la clase CM2 observé que los niños hacían preguntas constantes sobre ortografía durante los ejercicios escritos, y la maestra optaba por deletrear (*épeler*) la palabra, destacando las letras problemáticas, o por pedirle a otro alumno que lo hiciera. Cuando un estudiante le pregunta cómo se escribe "*coup de fil*" (forma coloquial de decir "llamada telefónica", donde la "p" es muda), por ejemplo, ella pronuncia *c... o... u... p* y se detiene. Muchas veces esas peticiones involucraban ortografías que no resultan evidentes a partir del "sonido" de la palabra, y la maestra hacía preguntas para resolver posibles ambigüedades debidas a los numerosos homófonos, sobre todo en las formas verbales.
- Lahire destaca un rasgo que es especialmente fuerte en el francés escrito: las reglas ortográficas vinculadas con la gramática. La falta de dominio del aspecto sintáctico produce los numerosos errores ortográficos. Este problema explicaba la mayoría de los errores que la maestra marcaba en los primeros borradores de los niños de la clase CM2. Estos incluyen, como en el texto que aparece más adelante, la falta de concordancia entre género y número cuando éstos no se evidencian oralmente (un final "mudo" o similar, *était* por *étaient*) y la falta de concordancia de número, tiempo o modo verbal entre sujeto y verbo (*tu a* en lugar de *tu as*). Resultan especialmente difíciles las reglas de concordancia de número y género entre sujetos u objetos y participios verbales (*je l'ai embrassée*, donde *ée* tiene que concordar con la *l'* que se refiere a *amie* en una oración anterior, en el texto que aparece adelante). El trabajo sobre este aspecto no sólo implicaba corregir este tipo de errores en los trabajos escritos, sino que se convertía también en "tema de instrucción" por parte de la maestra, que se expresaba por lo general durante el tiempo dedicado a producir un texto escrito, aunque ocasionalmente también se reforzaba mediante ejercicios de conjugación en otra hora.
- Un tercer mecanismo propuesto por Lahire es el entrenamiento en la capacidad de producir "enunciados completos", es decir, oraciones que incluyan un sujeto explícito y un verbo conjugado; muchas de esas construcciones no son obligatorias en la cadena comunicativa del francés oral. Por escrito se las indica —siguiendo las convenciones actuales— con una mayúscula al principio y un punto al final, pero también tienen otros marcadores. En los datos de Lahire los maestros solicitaban frecuentemente a los niños que produjesen "enunciados completos", incluso cuando la situación comunicativa no lo requería: *Que mange le chien? Le chien mange un os* (¿Qué come el perro? El perro come un hueso) (2008, p. 89). Otro ejemplo habitual es la frase requerida *est ce que* o la inversión del sujeto y el verbo (*est-t-il arrivé?*) para formular preguntas, en lugar de la típica interrogación oral que se realiza sólo mediante la entonación. Dada la dificultad

de los niños para cumplir con este criterio, Lahire argumenta que aprender a escribir en francés involucra una ruptura radical con la lógica del habla cotidiana. En la clase CM2 que observé la maestra les recordaba a veces a los alumnos que hacían tareas escritas que compusieran "*phrases complètes*", oraciones completas. Cuando les revisaba el trabajo escrito marcaba las mayúsculas y los puntos, y verificaba que estuvieran presentes el sujeto explícito y los verbos conjugados, aunque no era tan estricta como sugiere Lahire como para pedirles que elaboraran oraciones parecidas en sus respuestas orales.

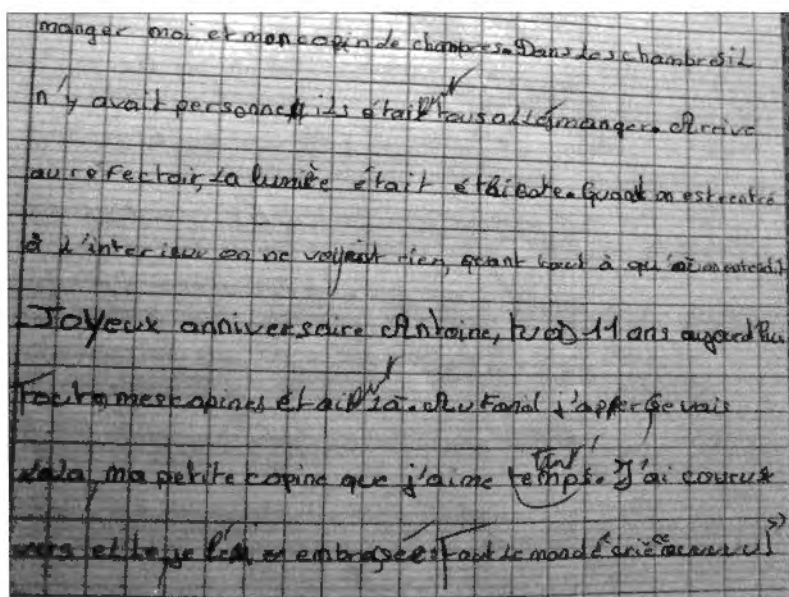
Lahire identifica también preguntas correctivas y ejercicios que involucran reflexionar sobre aspectos formales de la lengua escrita, así como el predominio del análisis sintáctico sobre la reflexión semántica o pragmática, como rasgos característicos de la relación escritural-escolar con el lenguaje. Sus ejemplos subrayan la dificultad de los niños para prestar una atención estrictamente a la gramática, sin considerar el significado del enunciado. Por ejemplo, ante la tarea de distinguir un sujeto explícito de uno pronominal en el par *La pluie ne tombe pas violemment/Elle ne tombe pas violemment* (La lluvia no cae con violencia/No cae con violencia), cuando el docente elimina la primera oración, los niños insisten en que en el segundo caso sabemos que "cae" se refiere a la lluvia, y explican cómo es posible saber con cuánta fuerza caen las gotas (Lahire, 2008, p. 94). En mis observaciones, como en las de Lahire, la maestra usaba el *remplacement*, ejercicios de sustitución que sólo pueden resolverse en términos de sintaxis, no de significado, sobre todo cuando formulaba texto escrito en el pizarrón (véase más adelante).

Por último, Lahire señala la demanda clásica de producción de textos explícitos y coherentes, en oposición a la tendencia, asociada frecuentemente con la lengua oral, de yuxtaponer oraciones o frases con pocas cláusulas conectivas o relativas, estructura que los niños suelen transferir a sus textos escritos. Este aspecto puede verse claramente en las correcciones marcadas en las tareas escritas de los alumnos, y en general se constata en los textos que reuní. Estaba presente también durante los ejercicios colectivos de escritura. Por ejemplo, Chantal muchas veces añadía, y enfatizaba oralmente, una frase condicional inicial, como *Lorsqu'il est arrivé* (a su llegada), a fin de transformar una oración inconexa en parte de un texto coherente.

En los dos ejemplos siguientes, tomados de mis datos, son evidentes algunas características de la relación escritural-escolar hacia el lenguaje tal como la describe Lahire. El primero es un ejemplo representativo, corregido en rojo por la maestra. En la versión transcrita puse sus correcciones entre paréntesis y taché los errores que ella no había marcado ni cambiado.

... manger moi et mon cop(a)in de cha(m)bres. Dans Les chambres il n(')y avait personnes ils etait(ent) tous alle(és) manger. Arrivé au réfectoir, La lumi(è)re était etaciente. Quant on est rentré à L'interieur on ne vo(yai)ent rien, avant tout à qu'ou on entendit -Joyeux anniversaire Antoine, tu a(s) 11 ans aujourd'hui. (T)oute(s) mes copine(s) était(ent) là. Au

Fond, j'apperscevais Lola(,) ma petite copine que j'aime temps (tant!) J'ai couru vers elle (,) je l(')es (ai) embras(s)se(éc.) (T)out le monde (a) crie(é) "ouuuuu!"



En este ejemplo Chantal marcó unos errores sencillos de ortografía, como la *c* en lugar de la *s* en *apercevais*, el acento en *lumière*, aunque pasó por alto otros (*réfectoir(e)*, *int(é)rieur*). Algunos de los errores son problemas clásicos con los homófonos franceses, como *temps* en lugar de *tant*. Esta clase de equivocación se da especialmente con las terminaciones verbales y su concordancia con el sujeto o el objeto, todas las cuales se marcaron en el texto: *allés*, *étaient*, *voyait*, *tu as*, *étaient*, *embrassée*, *l'ai*. Las formas erróneas usadas por el alumno en estos casos "suenan" igual que las correctas: *était* y *étaient* son homófonas, y lo mismo ocurre con *les* y *l'ai*. Escribir correctamente en esos casos implica un dominio de la ortografía y de las significaciones de las conjugaciones verbales y las concordancias gramaticales. Lo mismo se aplica a la pluralización de *toute(s) mes copine(s)*, donde la *s* final es muda. La mayúscula inicial y el punto final que marcan un "enunciado completo" se indican también en las dos últimas oraciones, y se agregan algunas comas, aunque la maestra parece pasar por alto las mayúsculas que aparecen dentro de las oraciones, en *Les chambres*, *Fond*, *La lumi(è)re*.

No obstante, el mismo ejemplo demuestra que los niños de esta clase CM2 habían llegado progresivamente a comprender muchas maneras implícitas de manejar el francés escrito, y podían expresar relaciones bastante complejas en sus propias palabras. El autor respetó la concordancia correcta y la elección de *que*, en lugar de *qui*, como en "*ma petite copine que j'aime*", así como el "*ne*" obligatorio que con tanta

frecuencia se omite al hablar. Este texto incluía ciertas expresiones que raras veces se encuentran en el francés hablado, como la del comienzo: "*Arrivé au réfectoire*", e incluso un pasado imperfecto: *entendit*. Su autor generalmente usó correctamente los signos de puntuación, incluyendo el guión largo que indica el diálogo. La estructura narrativa del texto refleja asimismo el trabajo de los alumnos con los textos literarios. En este ejemplo, como en muchos otros, quedó claro que los estudiantes se habían apropiado de muchas reglas del sistema escrito y podían funcionar dentro del mismo. Estaban aprendiendo a mantener separada la lógica que regula el texto escrito de su propio *sens pratique* de usar el lenguaje para comunicarse oralmente.

En el siguiente ejemplo el patrón que sigue Chantal cuando revisa las respuestas de sus alumnos a un conjunto de preguntas de comprensión sobre el capítulo de un libro corrobora las afirmaciones de Lahire por lo que toca a la atención a las características formales del francés escrito, que no son evidentes en el discurso oral.

Un alumno lee en voz alta la tercera pregunta: "*Donne un exemple de rêves que fait Julien*" ("Da un ejemplo de los sueños que tuvo Julien").

Chantal les pide a varios estudiantes que lean las respuestas que escribieron en el cuaderno. Algunas son:

E1: "*il a rêvé de Suzanne et qu'il la sauve*" ("soñó con Suzanne y que la salvaba").

E2: "*il rêve qu'il la sauve dans un lac*" ("sueña que la salvaba en un lago").

E3: "*il rêve de Suzanne...*" ("sueña con Suzanne...").

Chantal interrumpe: "*chaque fois il rêve à Suzanne, mais je veux des détails*" ("siempre sueña con Suzanne, pero quiero detalles").

E4: "*il la sauve de la noyade*" ("la salva de ahogarse").

Chantal borra parte del pizarrón y escribe la respuesta, combinando las sugerencias de los alumnos.

Il rêve que Suzanne se noie et qu'il la sauve de la noyade (Sueña que Suzanne se está ahogando y que él la salva de ahogarse).

Luego Chantal lo señala y pregunta: "*pourquoi on met qu'il là? il est qu'il, c'est-à-dire que il, qu'il peut se remplacer par que je*" ("¿por qué ponemos *qu'il* aquí? es *qu'il*, es decir *que il*, *qu'il* puede sustituirse con *que je*").

Escribe *que je* encima de *qu'il*, y explica que *que* puede elidirse con *il*, pero no *qui*. Pregunta cuál debe ser el signo de puntuación.

Un alumno contesta "*l'apostrophe*".

En este tipo de intercambios, que eran bastante frecuentes, la atención pasa del contenido del texto que se ha leído y comentado en la clase a la formulación correc-

ta de una respuesta escrita. En este y otros ejercicios escritos en el pizarrón, Chantal ponía cuidado en colocar un sujeto explícito en las oraciones, para lo cual muchas veces repetía partes de la pregunta que los alumnos no habían incluido en sus versiones, y señalaba construcciones especiales y su ortografía, como, en este caso, *qu'il*. Por lo general los estudiantes daban respuestas aceptables, pero la estrategia de la maestra consistía en combinar las frases para formar oraciones más complejas, que los alumnos debían copiar. Algunos de ellos pudieron aportar los términos formales que ella solicitaba en diversos momentos; otros tal vez sólo advertían la ortografía específica, añadiendo a su repertorio nuevas fórmulas que usar por escrito.

Aunque encontré mucha evidencia para sustentar la posición de Lahire, también observé procesos contradictorios. Algunos son bastante obvios, como los errores comunes de escribir "*mamer*" por "*ma mère*", que Lahire usa como evidencia de la falta de capacidad de distinguir relaciones entre fonemas y grafemas. La mayoría de los problemas ortográficos en francés se relaciona con palabras que no presentan una clara *correspondencia* entre grafemas y fonemas en escritura del francés. La regla escolar de establecer una correspondencia entre grafema y fonema, aparte de asumir que los fonemas pueden aislarse fácilmente en la cadena sonora,¹⁶ contraviene la presencia de numerosas formas no fonéticas en el sistema escrito, sobre todo aquellas que establecen relaciones gramaticales. De hecho las dificultades enfrentadas por los niños se deben a que *tratan* de lograr una versión fonética del francés oral y, al hacerlo, incurren en errores ortográficos. De hecho, el dominio del lenguaje francés escrito implica *romper con el supuesto explícito del sistema escrito escolar alfabético* (correspondencia entre grafema y fonema), y aprender a manejar la ortografía de las palabras sobre la base del significado semántico o gramatical, y no de una relación uno a uno con la cadena sonora. Parece que los niños llegaron finalmente a captar este principio no gracias a una "mente alfabética", sino más bien aplicando su *sens pratique* a las tareas planteadas por la maestra y tomando nota de las correcciones de sus trabajos escritos, que continuamente contradecían el supuesto implícito de que "las letras representan sonidos". Las dudas de los alumnos tenían que ver con formas escritas que no resultaban ser evidentes a partir del sonido de las palabras o frases; entre ellos comentaban posibles soluciones haciendo referencia al significado de las palabras. Cuando corregía, Chantal interpretaba por el contexto lo que había intentado escribir el niño, como en el caso de *temps* y *tant* que vimos antes. En general, para resolver los problemas ortográficos, el significado resultaba ser más importante que la forma.

En muchas situaciones se daba menos atención a los aspectos formales del lenguaje que al significado y al uso. Por ejemplo, mientras escribía textos en el pizarrón Chantal no siempre usaba reglas explícitas, y muchas veces buscaba, con ayuda de los alumnos, ciertos giros propios de un lenguaje más literario. En ocasiones, respondía a preguntas de vocabulario por medio de una acción, como cuando explicó "*negligence*" con un gesto, "accidentalmente" tirando un libro de su escritorio. A

¹⁶ E. Ferreiro sostiene que los fonemas son producto de la adquisición del sistema escrito, y no un elemento inherente del lenguaje oral, accesible a través de la "conciencia fonológica".

diferencia de los ejemplos que destaca Lahire, en los cuales la atención a la forma desplaza al significado, yo advertí un estrecho interjuego entre estos aspectos. La maestra, mientras interactuaba con los niños al revisar sus trabajos escritos, solía plantear preguntas respecto al significado de las formulaciones que habían tratado de plasmar y después modificaba el texto oralmente, añadiendo: "¿Eso querías decir?" De manera similar, solía mezclar la reflexión sobre la sintaxis con la reflexión sobre la pragmática del lenguaje, como en el caso del uso de *tu* o *vous*, en el que se plantean cuestiones relacionadas con la edad del hablante y del interlocutor, así como de familiaridad y cortesía. También se ocupaba de muchos aspectos específicos del género de los textos. Una sesión especialmente interesante se dedicó al análisis de un correo electrónico que le mandó a la clase el autor de uno de los libros de Tatoulou, disculpándose por no ir en la fecha prevista.

(encabezado del correo electrónico)

Chers amis de CM2,

Les polars, c'est plein d'imprévus et de rendez-vous manqués... Je n'ai pas failli à la règle. Mais, au bout du compte, l'action rebondit toujours et ce qui doit arriver finit par arriver! J'arriverai donc bientôt jusqu'à vous [...] Mais quel est donc "le mystère Cavé"?... Ravi de vous rencontrer prochainement pour débrouiller avec vous cet imbroglio. Jacques Asklund.

[Los *polars* [coloquial para novelas policiales] están llenos de imprevistos y de citas no cumplidas... No he fallado a esa regla. Pero, al final, la acción siempre rebota y lo que tenía que llegar, llega. Así que pronto llegaré con ustedes... ¿Pero cuál es el "misterio de Cavé"?... Emocionado de verlos pronto para desentrañar con ustedes este embrollo, Jacques Asklund.]

Las discusiones en clase se centraron en muchos aspectos: el proceso mismo de los mensajes de correo electrónico y su pragmática (por qué fue dirigido a la clase si le fue enviado a Chantal), las semejanzas y diferencias entre una carta y un correo electrónico, y por último la cuestión de si un mensaje escrito por un autor famoso podría considerarse, o no, "literatura". Esta pregunta condujo a una discusión apasionada entre los alumnos, quienes daban evidencia estilística para argumentar sus respuestas, y finalmente buscaron la propia definición de literatura que daba Asklund en el libro que habían leído. Chantal la escribió en el pizarrón: *Écrire c'est donner de la vie grâce à la puissance de mots* [Escribir es dar vida gracias al poder de las palabras]. En este análisis, se le prestó poca atención a la sintaxis, pese a que en este aspecto el mensaje difería, en ciertas formas, de la redacción formal del francés.

Aunque algunas de mis reservas en relación con el argumento de Lahire pueden deberse a la maestra específica a la que acompañé, otras toman en cuenta las tradiciones más generales de la escuela francesa. Una primera consideración se encuentra en el trabajo de los lingüistas que cuestionan la visión prevaleciente de que el francés oral y el escrito son dos sistemas distintos (Benveniste, 2000; Gadet, 1996; Canut y Vertalier, 2002). Si bien la ideología de la enseñanza de la lengua en las escuelas francesas reafirma constantemente la distancia entre el francés escrito

y el oral, los especialistas han demostrado que las estructuras fundamentales son las mismas, y que en el discurso oral se encuentran aspectos tales como las oraciones complejas y la subordinación de cláusulas, consideradas propias del francés escrito. Desde este punto de vista, podríamos examinar las continuidades entre la conciencia lingüística que tienen los alumnos como hablantes y su adquisición de un sistema de escritura, en lugar de plantear una profunda brecha entre ambos.

También propongo considerar el uso prevaleciente de textos literarios como base para la enseñanza de la lengua en la mayoría de las escuelas francesas.¹⁷ Aparentemente, aunque en las primarias se ha abandonado el uso tradicional de extractos de los autores clásicos franceses, buena parte de la enseñanza de la lengua en todos los grados se basa en la lectura de libros apropiados para el grupo de edad correspondiente, compartidos por todos los niños del grupo. Los textos literarios encarnan modelos de francés escrito correcto, pero también abren una dimensión de interpretación de significado que suele dejarse de lado en la tradición de análisis formal de la lengua, y en consecuencia, en los análisis que ofrece Lahire. Si bien es posible eliminar ciertos aspectos del lenguaje literario de la pragmática de la comunicación cotidiana (por ejemplo el uso del *passé simple*), en las clases observé muchas veces a los niños discutir largamente sobre el significado y el estilo de un texto literario. El trabajo con textos leídos o producidos por los alumnos podía evolucionar fácilmente hacia otros aspectos, en especial hacia discusiones sobre la validez de las afirmaciones y la verosimilitud de las descripciones que contenían, y conectar a los alumnos con lo que leían en un nivel tanto afectivo como cognitivo. El entrelazamiento de consideraciones de significado y de forma al tratar con este tipo de textos, así como al producir trabajos derivados de su lectura, parecía contradecir la concentración exclusiva en los *aspectos formales del lenguaje* que Lahire identifica con la escolarización, en correspondencia con el modelo saussuriano que ha adoptado.¹⁸

Finalmente, del hecho de que las tareas de escritura estuvieran inmersas en oralidad e insertas en las intensas interacciones verbales que los niños experimentan constantemente en clase se derivan otras consideraciones. Mientras que Lahire desecha la crítica bajtiniana del análisis lingüístico, de hecho Bajtín nos advierte que si uno "arranca los enunciados del suelo en el que se nutren" (la interacción social), se pierde "la clave... para comprender su forma y su significado" (el original está citado en Lahire, 2008, p. 64). Esto también es válido en el contexto del lenguaje escolar. En la sección siguiente examino este aspecto para llegar a conclusiones que apuntan en una dirección diferente.

¹⁷ En Francia hay una antigua discusión relativa al uso de la literatura, de las formas específicas en que se la usa para enseñar aspectos no literarios del lenguaje, así como sobre la conveniencia de prestar atención a los aspectos afectivos, formales y genéricos de esas obras con niños de primaria, de manera que la práctica varía considerablemente. Con el paso de los años algunos textos y educadores han auspiciado el uso de textos no literarios como modelos de otros géneros; sin embargo esto parecía llevarse a la práctica en forma más esporádica, mientras que el uso del texto literario era generalizado.

¹⁸ La crítica hacia la lingüística estructuralista y el análisis del lugar del significado y el uso en el lenguaje constituyen un eje importante de la teoría sociolingüística. Véanse por ejemplo Hymes (1966a y b) y Gumperz (1982).

SEGUNDO ÁNGULO: UNA COMPRENSIÓN SOCIOCULTURAL
DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA EN TORNO AL FRANCÉS ESCRITO

Con la observación etnográfica de la vida en las aulas resulta evidente que, si bien la teoría saussuriana puede explicar algunos aspectos del "objeto de instrucción",¹⁹ resulta notablemente inadecuada para la descripción y comprensión de la interacción en clase. El ejemplo que ofrezco no sigue las convenciones estrictas del análisis del discurso, sin embargo se nutre de una larga cadena de investigaciones basadas en la sociolingüística y el análisis de la conversación.²⁰ El salón de clases puede verse, no como un sitio "descontextualizado" destinado a alejar a los alumnos de su *sens pratique*, sino, simplemente, como otro contexto en el cual los niños utilizan todos los recursos que tienen a su disposición en su vida práctica a fin de encontrarle sentido y sobrevivir a las actividades que ocurren "en tiempo real" (Erickson, 2004) durante la clase. De esta forma las complejidades de la interacción del aula en torno a la escritura no pueden entenderse exclusivamente como una encarnación u objetivización de la teoría de De Saussure.

Pese al lugar evidentemente central que ocupa la lengua escrita en el currículum oficial y real de la escuela, el acceso al conocimiento de la escritura está mediado por una intensa interacción oral entre maestros y alumnos. Intentaré argumentar que si bien algunas características formales del objeto de instrucción guardan poca relación con la comunicación verbal tal como se da fuera de la escuela, la competencia lingüística que los niños desarrollan en su experiencia cotidiana contribuye a su comprensión de las reglas de la lengua escrita formal que se les presenta en las clases.²¹ Si bien la tradición escolar francesa tiende a reproducir una marcada dicotomía entre el plano oral y el escrito, la evidencia clave tiene que buscarse en la intersección de esos planos, en la complicada pragmática de ir de lo oral a lo escrito, y de lo escrito a lo oral, durante los ejercicios con los textos.²²

En el ejemplo siguiente, tomado de una sesión en la cual Chantal les pide a los alumnos de CM2 que escriban posibles preguntas para Asklund, el autor de *Crime d'auteur*, la novela policial que se leyó en la clase, podemos ver algunas muestras de cómo se produce esta intersección. Ese ejercicio se realizó en preparación para la visita pendiente de Asklund a la escuela, durante la cual a los niños se les permitiría plantearle las preguntas. En este caso la escritura de las preguntas se convertía en un acto *previo* a su producción oral. La maestra comienza por escribir en el pizarrón cuatro frases, que presenta como "dominios", para pensar y clasificar las posibles preguntas:²³

¹⁹ Término utilizado en la didáctica francesa, distinto del "objeto de conocimiento" (Chevallard, 1985).

²⁰ Incluyendo, por ejemplo, a Bloome, Carter, Christian, Otto y Stuart-Faris (2005), Cazden (2001), Edwards y Mercer (1987), Erickson (2004), Hicks (1996), Varenne y McDermott (1998).

²¹ Y, desde luego, por medio de procesos cognitivos que no estoy calificada para tratar. Véase Ferreiro, 2007.

²² Los planos de interacción de la lengua escrita y el oral son tema de mucha investigación en la investigación reciente, como por ejemplo en Barton, Hamilton e Ivanic (2000) y Street (1995).

²³ No incluyo una transcripción de la secuencia, que es bastante larga, sino más bien una selección de intervenciones intermitentes de parte de una alumna que muestran la complejidad del proceso.

- 1] *Jacques Asklund, qui êtes vous?* [Jacques Asklund, ¿quién es usted?]
- 2] *Être auteur, c'est quoi?* [¿Ser autor, es qué?]
- 3] "Crime d'auteur", *quelles questions* [*Crime d'auteur*, qué preguntas?]
- 4] *Un auteur, c'est quel genre de lecteur?* [¿Qué género de lector es un autor?]

Estas frases distan mucho de ser enunciados completos o versiones explícitas de las intenciones de la maestra; son más bien una especie de taquigrafía para un conjunto complejo de preguntas posibles. En realidad no representan del todo la formulación clásica de un enunciado en francés escrito. Contienen frases coloquiales como "*c'est quoi*", así como más formales como: "*c'est quel genre de lecteur?*" No era raro encontrar esta clase de anotaciones en los pizarrones de las aulas francesas, excepto cuando los maestros estaban redactando deliberadamente un resumen para que los alumnos lo copiaran. Las ambigüedades de estas muestras del francés escrito provocaron una serie de reacciones de parte de los niños a medida que iban copiando las frases y procedían a generar preguntas correspondientes a cada grupo. Las siguientes son reacciones de una niña francoafricana del grupo, que forman parte de secuencias de interacción más largas entre los alumnos y la maestra a lo largo de unos quince minutos.

Aya, que se sentaba en un lugar de privilegio en la parte delantera de la clase, cerca de la maestra, solía expresar verbalmente las dudas que quizá muchos otros niños sentían.²⁴ Después de leer y copiar el primer dominio en su cuaderno disparó: "*Pourquoi, qui êtes vous?*" [¿Por qué: quién es usted?] La pregunta *qui êtes vous?* podía implicar la interacción oral con una segunda persona. Pero en términos pragmáticos no tenía mucho sentido, ya que normalmente implicaría preguntar el nombre de una persona, lo cual en este caso ya se sabía. La maestra lo aclara indirectamente con un ejemplo: "*avez-vous une femme, des enfants...?*" [¿tiene mujer, hijos?]. Esta respuesta está lejos de ser explícita, y tiene más bien una relación indirecta con el contenido propositivo de la pregunta, del tipo frecuente en las conversaciones. Aya capta el sentido y responde: "*questions de sa vie?*" [¿preguntas sobre su vida?], haciendo una glosa más general (del tipo esperable en un discurso escolar) del ejemplo que ha sugerido la maestra. Ésta acepta y corrige: "*Oui... ce sont des questions qu'on peut poser à n'importe quelle personne*" [Sí, son preguntas que pueden hacerse a cualquier persona]. Una vez más, su comentario requiere asociaciones implícitas que vinculen la frase escrita inicial con la tarea a realizar. Continúa la clase mientras los niños copian las frases del pizarrón e intermitentemente piden ayuda a sus compañeros o a la maestra.

Poco después (al escuchar otros comentarios de sus compañeros), Aya vuelve a intervenir, ya que el segundo dominio no le queda claro. Esta vez se limita a repetir la pregunta escrita en el pizarrón en tono interrogativo, convirtiéndola en objeto de reflexión: "*être un auteur... c'est quoi?*" La maestra interpreta esta repetición como

²⁴ Aya era una estudiante "problemática", pero muy expresiva, y recibía una atención especial por parte de la maestra. Yo me sentaba muy cerca de ella, por lo que podía registrar sus acciones, así como obtener un registro grabado claro.

pedido de aclaración y explica: "*c'est trop ouvert... c'est tout un champ... vous devez déplier ça*" ["es muy amplio... es todo un campo... debes desplegarlo"]. Aya acepta la respuesta y procede a redactar preguntas pertinentes; por lo tanto debe de haber inferido que el uso de "*ce*" por parte de la maestra no se refiere a "un autor" sino más bien a la pregunta misma, y que la categoría general "ser un autor" ("*ça*") es la que tiene que desplegarse. Aya puede haber interpretado también los términos "dominio" y "campo" en este contexto comunicativo. La comprensión, no sólo de las frases escritas en el pizarrón sino también de la tarea misma de redacción involucra niveles pragmáticos y semánticos bastante complejos implícitos en la interacción verbal, que requieren tanto un *sens pratique* cotidiano como una comprensión de las características formales de la *langue*.

Después, cuando termina de copiar las cuatro categorías, Aya sigue participando: "*j'ai pas compris le numéro trois*" ["no entiendo la número tres"]. La maestra atiende a otros niños y luego, pacientemente, amplía para todo el grupo la tercera frase que anotó: "*sur le livre Crime d'auteur, poser des questions*" ["sobre el libro *Crime d'auteur*, plantear preguntas"]. Otros niños ofrecen ejemplos directamente, esperando la aprobación de la maestra, y entonces Aya aprovecha esos indicios y pone a prueba su comprensión del dominio al proporcionar su propio ejemplo: "*pourquoi ça se passe dans une école?*" ["por qué ocurre en una escuela?"]. Aquí Aya no está buscando respuesta a su pregunta explícita sino más bien preguntándole a la maestra si ésta es una pregunta válida para ese dominio. Chantal comprende este sentido pragmático y le hace un gesto de aprobación a Aya, con lo que se cierra la secuencia de interacción.

Los niños siguen interactuando entre sí y con la maestra, dando ejemplos y probando su comprensión de la tarea. Después de considerar el cuarto dominio, "*Un auteur, c'est quel genre de lecteur?*", Aya no manifiesta dudas; está preparada para dar un ejemplo: "*qu'est-ce qu'il lit?*" ["¿qué lee?"]. Para ese momento ya parece estar claro que Aya ha captado las reglas implícitas de la participación que se construye en esta situación comunicativa específica y comprende su relación con la tarea escrita. Pero al hacerlo ha seguido una serie de pistas de contextualización y actos de habla indirectos, usando su percepción pragmática para dar con el tipo de preguntas correspondientes a los ejemplos que dan la maestra y otros alumnos. Aya también ha compensado las esquemas formulaciones que la maestra apuntó rápidamente en el pizarrón aportando sus propias asociaciones lógicas, que hace explícitas sólo algunas veces, como cuando sintetiza el primer dominio diciendo "*questions de sa vie*".

Después de esta secuencia inicial los niños empiezan a escribir preguntas, y siguen leyendo algunas a la maestra, que las "clasifica" oralmente en uno de los cuatro dominios. Mientras eso ocurre Aya sugirió: "*comment il pouvait devenir auteur?*" ["¿cómo pudo convertirse en autor?"], sin conseguir la atención de la maestra. Se produce entonces una discusión al margen entre Aya y otras niñas respecto a lo que se requiere para llegar a ser autor y si alguien puede decidir serlo. Logré captar fragmentos, como la afirmación: "*et ça peut arriver*" ["y eso podría pasar"]. La atención de las niñas se ha trasladado de los aspectos formales de la tarea al contenido

sustantivo de la pregunta propuesta. Entonces la maestra calma a los alumnos y les pide que terminen de escribir y clasificar sus propuestas; por su parte, se va a un escritorio al fondo del aula y les anuncia que revisará los trabajos a medida que se los lleven y que sólo contestará preguntas importantes.

Al cabo de unos minutos Aya replantea su pregunta, que refleja una preocupación que va más allá de simplemente resolver la tarea que tiene que hacer en ese momento. Levanta la mano: "*maîtresse!*", e insiste en que su pregunta "es importante". La maestra, que está revisando el trabajo de otro niño, voltea y le presta atención. Aya pregunta por "*la différence entre pourquoi et comment... est tu devenue auteur*" ["la diferencia entre cómo y por qué... te convertiste en autor"], ya que trata de decidir qué frase usar. La maestra le devuelve la pregunta, concentrándose en el significado de los términos: "*comment et pourquoi, c'est la même chose?*" ["¿son lo mismo cómo y por qué?"]. Aya dice que no, así que la maestra prosigue: "*non, donc... ces sont pas la même question*" ["no, así que no son la misma pregunta"]. Aya recibe una respuesta formal, pero no logra mayor comprensión sobre su inquietud subyacente (finalmente escribe ambas preguntas). La discusión paralela entre Aya y las otras niñas sobre el trabajo de ser autor continúa. Discuten cuántos borradores tienen que hacer los autores antes de terminar su texto. En este caso Chantal percibe esa aparente distracción, lo considera pertinente y permite una digresión de la tarea. Invita a los alumnos a discutir temas como lo que significa terminar un libro, si el autor tiene derecho a dejar una historia inconclusa, si el lector puede completarla y otros temas complejos que habían aprendido a manejar gracias a su trabajo sobre literatura infantil.

En este ejemplo hay múltiples formas en que el análisis formal de la lengua escrita se entrelaza con el sentido práctico de la conversación oral, con preocupaciones más profundas acerca del significado de la tarea y con soluciones pragmáticas para lograr la atención de la maestra y cumplir con la tarea. Esta clase de intersección de los planos oral y escrito ocurren tanto en el diálogo oficial con la maestra como en el "tercer espacio" en el cual los alumnos impugnan, reformulan, negocian y elaboran el conocimiento escolar (Gutiérrez, Rymes y Larson, 1995; Haan, 2005). Chantal no es para nada consistente al producir la relación "escritural-escolar" con el lenguaje. De hecho, si así lo hiciera su enseñanza probablemente sería poco efectiva. Por otro lado Aya, si bien se basa en su aguda percepción metalingüística de los intercambios con la maestra, también ha aprendido algunas cosas respecto a lo que la escuela espera como corrección en el francés escrito. Hacia el final de esta clase, cuando la maestra está escribiendo las preguntas propuestas en el pizarrón, es Aya la que detecta un "error". La maestra ha aceptado "*vous fait quoi?*" como pregunta, y Aya lo señala y propone una versión más cercana al estilo literario: "*que faites vous?*". La maestra la felicita y hace el cambio en el pizarrón.²⁵

²⁵ El trabajo sobre las preguntas continuó durante varias sesiones más, cada una de las cuales consistía en seguir transformando las preguntas propuestas hasta llegar a una forma escrita aceptable, que se suponía los niños iban a plantearle verbalmente al autor cuando los visitara. Desgraciadamente, no pude observar la entrevista con el autor.

Cuando la interacción en el salón de clases se examina a estos niveles de complejidad, las distinciones entre el plano oral y el escrito no son para nada tajantes, y las reglas de la *langue* no bastan para realizar el análisis. Si se observan no sólo las dificultades de los niños para dominar las reglas explícitas, sino también las estrategias precisas que les permiten resolver los ejercicios escolares formales diseñados para enseñarles una relación reflexiva con el lenguaje, puede obtenerse una comprensión diferente del proceso de aprender a escribir. Si no fuera porque prestan atención a las complejas pistas y a los significados pragmáticos de los actos de habla en clase, los alumnos no serían capaces de comprender las reglas del "juego del lenguaje" saussuriano (Lahire, 2008) que se supone deben aprender. Al usar esta perspectiva en el análisis de la interacción tal vez podamos identificar algunas de las contradicciones reales que ocurren en ese proceso.

Esta perspectiva sugiere que los niños entran a la escuela con habilidades comunicativas desarrolladas en su casa pero también en una diversidad de contextos paralelos a la escuela (cf. Heath, 1983; Lahire, 2008). En clase se enfrentan a un contexto diferente, con otro conjunto de géneros específicos y maneras de hablar y de escribir. Sin embargo, pueden ser capaces de aprender las formas escolares de manejar la lengua, incluso si éstas a menudo carecen de todo sentido fuera del aula. Al aprender las nuevas lógicas discursivas relacionadas con el uso particular del francés escrito que hace la escuela, ponen en práctica su competencia comunicativa normal, incluyendo la reflexión metalingüística relacionada con la lengua oral. Más que romper con todo lo que habían aprendido de antemano, como sugeriría el análisis de Lahire, recurren implícitamente a ello para resolver problemas que requieren un conocimiento comunicativo previo. Además, aunque no tengo manera de demostrarlo, sugiero que la conciencia lingüística propia de hablantes multilingües (Jessner, 2008) como los niños que participaban en la clase CM2 que observé, les brindaba habilidades adicionales que aprovechaban durante las tareas que involucraban el manejo del francés escrito.

Otros especialistas han advertido complejidades similares al explicar la interacción en clase. El reciente libro de Erickson (2004) ha enmarcado claramente el dilema y propone una "teoría más práctica de las prácticas del habla". Análisis similares de interacción, en los cuales los niños recurren a estrategias que alteran, de hecho, los patrones escolares establecidos, se encuentran, por ejemplo, en Candel (1998), Gutiérrez, Rymes y Larson (1995), Haan (2005), Maybin (2006) y Lee (2000). Emerge así una comprensión alternativa del discurso en el aula, basada en diversas herramientas conceptuales, incluyendo la rica tradición de la pragmática, el desarrollo reciente de la investigación multimodal, además del marco teórico de la investigación sociocultural vygotskiana, la teoría de la actividad y la teoría histórico-cultural de Bajtín.²⁶ Las percepciones de Michel de Certeau (1984) sobre las tácticas cotidianas utilizadas al manejar la lengua escrita, me parecen de especial

²⁶ Entre los autores que han contribuido a este enfoque sobre la escritura en las clases, aparte de los que se involucran con los *New Literacy Studies*, figuran Moll (1990), Collins (1996), Hicks (1996 y 2001), John-Steiner, Panofsky y Smith (1994), Kress, Jewitt, Bourne, Franks, Hardcastle, Jones y Reid (2004), Lee (2000).

importancia para esta perspectiva de investigación sobre la forma en que los niños aprenden a escribir en clase. Desde esta perspectiva, es posible suponer que los niños se enfrentan en la escuela al reto de hallarle sentido a una versión bastante arbitraria de la lengua y se ven obligados a hacer ajustes entre los supuestos explícitos del sistema de enseñanza, su racionalidad o lógica particular, y su propia comprensión del funcionamiento del lenguaje tanto oral como escrito dentro y fuera de las escuelas.

REFLEXIONES FINALES

En este capítulo he sostenido que así como hay múltiples culturas escritas (*literacies*), múltiples tradiciones culturales de manejar la escritura, también puede haber múltiples tradiciones culturales en el manejo escolar de la escritura. Las formas precisas en las que se enseña la lengua escrita en cada sociedad, tal vez incluso en cada escuela, no sólo se relacionan con las características específicas de los sistemas de lenguaje y de escritura, sino también con esferas más amplias de la cultura, la política educativa y la ideología, en la medida en que éstas afectan el proceso escolar. Aunque se requiere mayor investigación comparativa, sostengo que cada tradición educativa favorece ciertas prácticas particulares. La investigación sobre la lengua escrita en escuelas en otros países sugiere algunas diferencias. Por ejemplo, en Estados Unidos parecen prevalecer la formación de grupos estratificados de lectura dentro de cada clase y la corrección dialectal (Collins, 1996, y otros), mientras que en Gran Bretaña la enseñanza de la lengua escrita parece tener un claro contenido moral (Kress, Jewitt, Bourne, Franks, Hardcastle, Jones y Reid, 2004). En México mis propios estudios (Rockwell, 1995, 2000, 2006, 2007) subrayan la fuerza del discurso oral en la mediación docente del conocimiento contenido en los libros de texto. En el caso de Francia la cultura escrita tiene un fuerte vínculo con la construcción del pensamiento racional y con una esfera pública que se supone incluyente. En este caso, se destacan los aspectos formales del francés escrito, reforzados por la importancia ideológica de una distinción escolar entre la lengua oral y la escrita, aunque también cobra importancia la tradición literaria francesa en sus dimensiones interpretativas y aun emotivas.

En este capítulo he mostrado algunas de las consecuencias de analizar esta tradición francesa desde dos posiciones teóricas. La primera se expuso en términos del uso que hace Lahire de la teoría del sentido práctico de Bourdieu y de la lingüística saussuriana como marco de referencia para estudiar la enseñanza escolar del francés escrito. En la práctica cotidiana de la escuela francesa observé muchas acciones que apoyan la insistencia de Lahire en el papel activo de la escolaridad prolongada para consolidar una ruptura con el sentido práctico y en consecuencia, reproducir la distribución desigual del capital cultural. Sin embargo esta perspectiva no explica las estrategias y tácticas reales que utilizan los alumnos con antecedentes

de clase trabajadora inmigrante para desentrañar los misterios del francés escrito. Para poder interpretar cómo ellos manejan la información a menudo ambigua y contradictoria del entorno escrito de la enseñanza escolar, se requiere una perspectiva diferente, basada en teorías sociolingüísticas y socioculturales del análisis de la interacción. Al examinar la actividad del salón de clase a través de esta lente, se observa que los niños despliegan formas de manejar la escritura que encuentran en la clase, estrategias particulares para aprender y tratar de encontrarle sentido a lo que se les enseña, así como para defenderse al ser constantemente puestos a prueba en la escuela.

La pregunta que planteo es si estos niños realmente deben romper con el sentido práctico para adquirir una relación "escritural-escolar" con la lengua escrita o si más bien se basan en procesos metalingüísticos e interpretativos, no necesariamente escolarizados, que les permiten salvar la brecha entre su conocimiento intuitivo del lenguaje y las tareas escritas a las que se enfrentan en clase. Esta segunda perspectiva trasladaría la carga de la responsabilidad por los resultados escolares a determinadas prácticas de enseñanza, y su distribución desigual. Nos obligaría a fijar la atención en las estructuras y mecanismos del sistema escolar que destinan a los niños de clase trabajadora a una relación diferente, en general más restringida, con la lengua escrita (cf. Collins, 1996; Varenne y McDermott, 1998). Es posible que algunas prácticas docentes, como las que presencié en la escuela que observé, les concedan a los niños márgenes más amplios para construir una relación "semántica", y no sólo instrumental, con los textos escritos (Collins, 1996). Por otro lado, tal vez la mayor flexibilidad que ciertos maestros, como Chantal, les brindan a los alumnos para que expresen en sus propios términos sus dudas en torno a la escritura, simplemente vuelve más visibles los procesos cognitivos continuos que todos los alumnos generan cuando manejan las tareas escritas en clase.

En el sistema escolar francés, que es bastante selectivo y competitivo, no cabe duda de que la mayoría de los niños del salón CM2 que acompañé, incluyendo a Aya, serán canalizados, con el tiempo, a las escuelas secundarias destinadas para los inmigrantes de clase trabajadora y que pocos, si acaso, lograrán cursar una educación universitaria o conseguir un empleo estable. En ese trayecto tendrán que enfrentarse a muchas prácticas discriminatorias e injustas. Pero lo que parece poco probable es que sus eventuales trayectorias puedan explicarse por la presunta incapacidad de establecer una relación "escritural-escolar" con la lengua en la escuela primaria, y no por los sistemas de evaluación, así como por la fuerte desigualdad de clase y la discriminación racial que permean la sociedad francesa. Por lo menos durante ese año que pasaron en CM2, la mayoría de estos niños pudieron adentrarse a ejercicios sumamente sofisticados con los textos escritos, y hacerlo con los recursos lingüísticos que tenían a su alcance como hablantes de múltiples lenguas, así como con el conocimiento adquirido tras años de escolarización en la tradición francesa.

REFERENCIAS

- Barton, D., M. Hamilton y R. Ivanic (eds.) (2000), *Situated literacies*, Londres, Routledge.
- Benveniste, C. B. (2000), *Approches de la langue parlée en français*, París, Ophrys.
- Bloome, D., S. Carter, B. Christian, S. Otto y N. Shuart-Faris (2005), *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Bourdieu, P. (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus [original en francés *Le sens pratique*, París, Minuit, 1980].
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1981), *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia [original en francés, *La reproduction*, París, Minuit, 1970].
- Candela, A. (1998), "Student's power in classroom discourse", *Linguistics and Education*, 10 (2), pp. 1-25.
- Canut, E. y M. Vertalier (2002), "Programmes d'enseignement de l'école primaire 2002. Un grand absent: L'accès à l'écrit à partir de l'oral", *l'acquisition du langage oral et écrit*, (48), pp. 21-29.
- Cazden, C. (2001), *Classroom discourse: The language of teaching and learning*, Portsmouth, Heinemann, 2a. edición.
- Certeau, M. de (1984), *The practice of everyday life*, Berkeley, University of California Press.
- Chartier, A. M. (2007), *L'école et la lecture obligatoire*, París, Retz.
- Chervel, A. (1998), *La culture scolaire: Une approche historique*, París, Belin.
- A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII au XX siècle*, París, Retz.
- Chevallard, Y. (1985), *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage Éditions.
- Collins, J. (1996), "Socialization to text: Structure and contradiction in schooled literacy", en M. Silverstein y G. Urban (eds.), *The natural history of discourse*, Chicago, University of Chicago Press.
- Collins, J. y R. Blot (2003), *Literacy and literacies. Texts, power, and identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cook-Gumperz, J. (1986), "Literacy and schooling: An unchanging equation?", J. Cook-Gumperz (ed.), *The social construction of literacy*, pp. 16-44, Cambridge, Cambridge University Press.
- Edwards, D. y N. Mercer (1987), *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Erickson, F. (2004), *Talk and social theory*, Cambridge, Polity Press.
- Ferreiro, E. (2007), "Apuntes sobre alfabetización, oralidad y escritura", en E. Ferreiro, *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*, Pátzcuaro, Crefal-Paideia Latinoamericana.
- Gadet, F. (1996), "Une distinction bien fragile: Oral/écrit", *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 25, pp. 13-27.
- Gutiérrez, K., B. Rymes y J. Larson (1995), "Scripts, counterscripts, and underlife in the classroom: James Brown versus 'Brown v. Board of Education'", *Harvard Educational Review*, 65 (3), pp. 445-471.
- Gumperz, J. (1982), *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Haan, M. de (2005), "The authoring of school. Between the official and unofficial discourse", *Culture and Psychology*, 11 (3), pp. 267-285.
- Heath, S. B. (1983), *Ways with words*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hicks, D. (ed.) (1996), *Discourse, learning and schooling*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hornberger, N. (ed.), (2003), *Continuum of biliteracy. An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Hymes, D. (1996a), "Report from an underdeveloped country: Toward linguistic competence in The United States", en R. Singh (ed.), *Towards a critical sociolinguistics*, pp. 150-195, Filadelfia, John Benjamins.

- Hicks, D. (2001), *Reading lives. Working-class children and literacy learning*, Nueva York, Teacher's College Press.
- Hymes, Dell (1996b), *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward An understanding of voice*, Londres, Taylor and Francis.
- Jessner, U. (2008), "Language awareness in multilinguals: Theoretical trends", en N. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, pp. 357-369, Nueva York, Springer.
- John-Steiner, V., C. Panofsky y L. Smith (1994), "Introduction", en V. John-Steiner, C. Panofsky y L. Smith (eds.), *Sociocultural approaches to language and literacy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kress, G., C. Jewitt, J. Bourne, A. Franks, J. Hardcastle, K. Jones, E. Reid (2004), *English in urban classrooms: A multimodal perspective on teaching and learning*, Londres, Routledge.
- Lahire, B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- (2001), "École, action et langage", en B. Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Armand Colin/Nathan.
- (2008), *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Lee, C. D. (2000), "Signifying in the zone of proximal development", en C. D. Lee y P. Smagorinsky (eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Maybin, J. (2006), *Children's voices: Talk, knowledge and identity*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Moll, L. (ed.) (1990), *Vygotsky and education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Rockwell, E. (1995), "En torno al texto: Tradiciones docentes y prácticas cotidianas", en E. Rockwell (ed.), *La escuela cotidiana*, pp. 198-222, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2000), "Teaching genres: A Bakhtinian approach", *Anthropology and Education Quarterly*, 31 (3), pp. 260-282.
- (2006), "La lecture en tant que pratique culturelle: Concepts pour l'étude des livres scolaires", *Éducation et Sociétés*, (17), pp. 29-48.
- (2007), "Huellas del pasado en las culturas escolares", *Revista de Antropología Social*, núm. 16, pp. 175-212.
- Saussure, F. de (1959), *Course in general linguistics*, Nueva York, The Philosophical Library.
- Street, B. (1995), *Social literacies*, Londres, Longman.
- Street, B. y J. Street (1991), "The schooling of literacy", en D. Barton y R. Ivanic (eds.), *Writing in the community*, pp. 143-166, Londres, Sage Publications.
- Temple Adger, C. (1998), "Register shifting with dialect resources in instructional discourse", en S. M. Hoyle y C. Temple Adger (eds.), *Kids talk. Strategic language use in later childhood*, pp. 151-169, Oxford, Oxford University Press.
- Varenne, H. y R. McDermott (1998), *Successful failure. The school America builds*, Boulder, Westview Press.