

PEDAGOGÍA DIALÓGICA DE LA ESCRITURA: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

MARÍA SUSANA IBÁÑEZ

Universidad Nacional del Litoral
Instituto Superior del Profesorado N° 8 "Almirante Guillermo Brown"
Santa Fe, Argentina

Este artículo busca explorar las posibilidades que abre la que hemos denominado *pedagogía bajtiniana de la escritura* al momento de abordar la enseñanza de lenguas extranjeras. La forma en que Bakhtin teoriza sobre el lenguaje, los géneros discursivos y el sentido permite repensar la forma en que se puede desarrollar la escritura en una "era post-proceso" en la historia de la pedagogía de las lenguas extranjeras. El estudio de publicaciones contemporáneas para la enseñanza de idiomas nos demuestra que, a pesar de que existe cierto consenso en cuanto a la necesidad de abordar esta habilidad como una actividad social que está determinada, como el lenguaje en general, por circunstancias socio-históricas, persisten prácticas que monologizan la enseñanza y el lenguaje. Sugerimos actividades que creemos contribuyen a insertar el lenguaje escrito producido por los alumnos en un encadenamiento de enunciados, restaurando el sentido y contribuyendo a la conformación de una comunidad de escritura.

PALABRAS CLAVE: escritura, enseñanza, pedagogía, lenguas extranjeras, Bakhtin

Dialogical writing pedagogy: a proposal for foreign language teaching

This article intends to explore the possibilities afforded to foreign language teaching by what we here call Bakhtinian writing pedagogy. Bakhtin's theories of language, speech genres and meaning allow us to rethink the ways in which the writing ability can be developed in an era which can be considered "postprocess" in the history of foreign language pedagogy. A study of contemporary textbooks demonstrates that, in spite of an existing consensus regarding the need to approach this ability as a social activity which is determined, as language in general, by sociohistorical circumstances, practices which monologize language and teaching seem to persist. This article proposes activities which intend to make the written texts produced by students as part of a chain of utterances, thus restoring meaning and contributing to the building of a writing community.

KEY WORDS: *writing, teaching, pedagogy, foreign languages, Bakhtin*

Recibido: noviembre 2008

Aceptado: enero 2009

INTRODUCCIÓN

A lo largo de su historia, la pedagogía de la enseñanza de idiomas extranjeros ha experimentado varios cambios de paradigma¹: de la enseñanza basada en la traducción se pasó a la enseñanza derivada de la gramática estructural y de allí a una didáctica más comunicativa. En el plano de la escritura, de la enseñanza por imitación y del énfasis en la calidad gramatical del texto final de principios del siglo XX se migró a la enseñanza centrada en el proceso de composición hacia fines de siglo. A pesar de tantas innovaciones, persisten en nuestras aulas prácticas que Bajtín llamaría “monologizantes”: no siempre se abren espacios de diálogo crítico sino que muchas veces se tiende a prescribir, regular, controlar. En este artículo buscamos explorar la forma en que una pedagogía del diálogo derivada de las reflexiones de Bajtín sobre el lenguaje y de la propuesta pedagógica que se desprende de su artículo “Origen dialógico y pedagogía dialógica de la gramática: la estilística en la enseñanza del ruso en la escuela secundaria”² nos permite repensar la enseñanza de la habilidad de la escritura en lengua extranjera³. No pretendemos hacer una serie de consideraciones prácticas sobre actividades relacionadas con la escritura, sino de comunicar una propuesta que busca construir una comunidad basada en el diálogo. Creemos que es posible, a partir de la fundación de una relación dialógica entre docentes y alumnos, consolidar y extender prácticas democráticas, responsables y solidarias.

La enseñanza de lenguas extranjeras y la habilidad de la escritura: de libros e inercias

Comenzaremos relevando brevemente los presupuestos del paradigma que hoy guía la enseñanza de idiomas, deteniéndonos en particular en la habilidad de la escritura. La enseñanza de lenguas extranjeras experimentó durante el siglo XX una serie de transformaciones como consecuencia de las revoluciones epistemológicas que se fueron dando en el seno de las ciencias sociales. Actualmente la didáctica de las lenguas extranjeras no se desprende de un único enfoque lingüístico, sino que se ve influida por distintas ramas de la lingüística⁴ que aportan a los tres enfoques metodológicos en

¹ Tomamos el concepto de paradigma de Kuhn ([1963] 1971), pero creemos necesario aclarar que en las Ciencias Sociales y Humanas un nuevo paradigma no necesariamente reemplaza al anterior, sino que los paradigmas pueden coexistir.

² Nuestra traducción del inglés de “Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar. Stylistics in teaching Russian language in secondary school” (2004).

³ Otras exploraciones sobre las implicancias de las teorías de Bajtín sobre el lenguaje, la cultura y la alteridad en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras pueden encontrarse en Hall y Verplaetse (2004).

⁴ La lingüística chomskyana propone una teoría de la adquisición del lenguaje que refuerza la necesidad de basar la enseñanza en la morfosintaxis y la fonética (Juffs 2002). La teoría sociocultural relaciona la mediación y el aprendizaje a través de actividades y tareas con la adquisición tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera, pero no parece ser capaz de reemplazar por completo la centralidad del input ni parece darle suficiente importancia al aprendizaje de los aspectos formales del lenguaje (Lantolf 2002). Los enfoques cognitivos buscan explicar los mecanismos psicológicos que subyacen a la comprensión y a la producción del lenguaje (Harrington

vigencia: el *enfoque comunicativo*, que desde la década del setenta viene proponiendo la enseñanza de idiomas para la comunicación en una reacción contra el método audiovisual; el de la *enseñanza por tareas*, que pone el énfasis en objetivos explícitos dentro de las actividades comunicativas; y el basado en el *contenido*, que busca integrar la enseñanza del idioma extranjero a la de otros contenidos del currículum (Skehan y Wesche 2002).

Como ya señalamos, la educación en la escritura en el aula de idioma extranjero se sustentó sobre teorías basadas primero en el texto como producto y en la erradicación de errores y, más adelante, en los procesos de composición⁵. Actualmente se busca enfatizar la importancia del contexto sociopolítico y disciplinar, lo que implica hacer explícita la forma en que los textos son recibidos en distintas comunidades (disciplinares, nacionales, etc.)⁶. Se reconoce hoy la necesidad de tomar en cuenta la naturaleza social de la lectura y de la escritura, las convenciones genéricas y el contexto de situación y abandonar antiguas ideas de gramaticalidad para comenzar a pensar en el sujeto de la escritura y en la forma en que construye su identidad a partir del uso del lenguaje (Leki 2002).

Uno de los autores más reconocidos en el campo de la didáctica del inglés como segunda lengua y como lengua extranjera, Jeremy Harmer (2004), lista como puntos centrales a la enseñanza de la escritura los siguientes: la escritura es un proceso mental y un proceso de aprendizaje; la ortografía y la puntuación son de gran importancia; la devolución del docente y de los compañeros juega un rol muy importante en el desarrollo de esta habilidad; la escritura puede ser colaborativa; es necesario mejorar recursos como la cohesión y la coherencia, y enfatizar tanto forma como contenido; la lectura y la escritura son procesos interconectados; el género discursivo es un elemento fundamental de la escritura. Dada la gran circulación que tienen las publicaciones de este autor, podría pensarse que sus ideas de alguna manera guían la escritura de libros de texto. En el siguiente apartado veremos que, a pesar de los puntos arriba enunciados, persisten ciertas inercias en el campo de la elaboración de materiales.

Un estudio de materiales publicados para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Argentina entre 2007 y 2008 revela que las afirmaciones de Harmer (y de tantos otros teóricos, algunos de los cuales ya hemos mencionado) no parecen ser

2002). La pragmática, por otra parte, aporta a la enseñanza de lenguas sus descubrimientos relacionados con los actos de habla, la estructura conversacional y la implicatura (Bardovi-Harlig 2002), lo que resulta en un mayor énfasis en el aspecto contextual del lenguaje con el fin de desarrollar la 'competencia pragmática'.

⁵ Por una discusión de estos dos enfoques, ver Leki (2002), Harmer (2004) y Ferris y Hedgecock (2004).

⁶ Debemos considerar que, aunque para muchos hablantes la escritura se limitará a usos cotidianos como los apuntes, las cartas y los mensajes de texto, para otros tantos significará un instrumento mediante el cual podrían llegar a incorporarse a comunidades disciplinares internacionales: la escritura en lengua extranjera, especialmente en idiomas dominantes, se convierte así en un terreno donde se lucha por poder y recursos económicos. Antiguamente relegada por considerársela una habilidad menos importante que la de la conversación o la lectura, hoy la escritura cobra importancia al constituirse en una puerta de acceso al progreso económico y social, dado que de esta habilidad depende el ingreso a muchas universidades y el acceso a becas de estudio y de desarrollo profesional.

tenidas en cuenta por todos los diseñadores de materiales. Este estudio se basa en cuarenta libros para la enseñanza de inglés: treinta y nueve conforman trece series de niveles 1 a 3 (de *beginner* o *false beginner* a *intermediate*) y el restante se trata de un libro de enseñanza acelerada para adultos⁷.

Notamos en estas publicaciones una tendencia a minimizar el espacio dedicado a la escritura en las primeras lecciones del primer nivel y a darle más importancia a medida que aumenta la complejidad de las estructuras presentadas. Esto nos habla de una noción subyacente: parece suponerse que la escritura solo es posible, deseable o necesaria si se manejan estructuras complejas, lo que muchos géneros cotidianos desmienten (listas de compras, apuntes, notas breves, tarjetas de presentación, invitaciones).

En la totalidad de los textos estudiados, el lenguaje que se sugiere utilizar en el desarrollo de las actividades de escritura es el presentado anteriormente en cada unidad, por lo que podría decirse que existe un alto grado de control morfosintáctico al momento de proponer estas actividades. Esto parece indicar que estas tienen muchas veces la función encubierta de reforzar el aprendizaje de las estructuras morfosintácticas a las que el alumno está siendo expuesto y no necesariamente de atender a las necesidades comunicativas que pueden surgir en la vida cotidiana.

Aunque muchas veces la actividad de escritura se presenta contextualizada con el fin de conferir un cierto viso de autenticidad a la tarea a completar, en prácticamente todas las publicaciones el lector del texto a producir será el docente y no un par. Se percibe una tendencia a concebir la escritura como una actividad individual, y a no abrir espacios para la edición o el comentario de los textos por parte de los compañeros. Muy pocas publicaciones instruyen sobre el proceso de escritura haciendo explícitos los pasos usualmente incluidos en la composición (esquema de contenidos, borrador, escritura, edición, reescritura), pero son aun menos las publicaciones que describen las convenciones que gobiernan los géneros discursivos dentro de los cuales el alumno debe inscribir sus textos. En muchas ocasiones las instrucciones que dan los libros sugieren la escritura de “oraciones” o “párrafos” acerca de la vida de los alumnos, de algún lugar o personaje, sin siquiera incluir palabras como “describir” o “narrar” ni hacer alusión a un género discursivo específico. Cuando esto último llega a hacerse, la explicitación del género discursivo solicitado suele ser más frecuente en los niveles

⁷ Ninguna de estas publicaciones busca asistir a los alumnos en la preparación de exámenes internacionales. Todos los libros de texto tomados para este trabajo fueron propuestos por sus propias editoriales (nacionales y extranjeras) al Ministerio de Educación de la Nación (Argentina) para su utilización en la escuela secundaria durante el período 2009-2013. Tomamos como objeto de estudio el apartado titulado “Writing” e incluido en cada unidad con el fin manifiesto de contribuir al desarrollo de la habilidad de la escritura. Haremos una apreciación principalmente cualitativa, ya que lo que buscamos es identificar tendencias y nociones subyacentes; creemos que la naturaleza del objeto hace que un estudio exclusivamente estadístico sea poco apropiado al momento de relacionar este apartado con el resto del texto, de evaluar la pertinencia y amplitud de las instrucciones que encabezan las actividades o la presencia o ausencia (o presencia a medias) de indicaciones relativas al proceso de composición o a la naturaleza de los géneros discursivos propuestos por los autores.

2 y 3 que en el nivel 1⁸. Resulta preocupante comprobar que para muchos pedagogos, la escritura, más que una habilidad que permite al hablante convertirse en parte activa de una comunidad, se reduce a una ocasión de practicar estructuras gramaticales y vocabulario.

Hacia una pedagogía dialógica de la escritura: consideraciones básicas

La postura de Bajtín en lo relativo a la enseñanza de gramática conectada a la escritura (Bajtín [1994] 2004), al lenguaje (vía Voloshinov 1929), a los géneros discursivos (Bajtín 1986) y a la relación *yo-tú* como opuesta a la relación *yo-él* (Bajtín 1997) nos sirve de sustento para abordar desde un nuevo ángulo la enseñanza de escritura en el aula de idioma extranjero.

Bajtín daba gran importancia a una enseñanza de la gramática que se relacionara con el sentido, algo de lo que hoy comienzan a ocuparse la pragmática y la lingüística sistémico-funcional, y hacía hincapié en las implicaciones estilísticas de las distintas estructuras gramaticales y en el significado que cada estructura comunicaba. Bajtín describió un experimento formativo que llevó adelante con sus alumnos para lograr una escritura no ya *escolar* por lo pretenciosa e impersonal, sino madura y crítica: una escritura *educada*⁹. A través de este artículo es posible, además de seguir el desarrollo de su trabajo experimental, comprobar que su filosofía del acto ético (Bajtín 1997) iba más allá de las palabras: es posible ver en Bajtín un *pedagogo dialógico*, ya que la suya es una propuesta de construcción del conocimiento a través del diálogo crítico y del descentramiento de la autoridad del docente¹⁰.

⁸ La falta de formación en la escritura dentro del marco de matrices genéricas es un problema que se percibe en 17 de los 40 libros estudiados (42,5%). De estos 17 libros que tratan de forma inadecuada la formación en géneros discursivos, el 41% pertenece al primer nivel (*beginner*), el 35% al segundo nivel (*pre-intermediate*) y el 24% al tercer nivel (*intermediate*), lo que fundamenta la idea de que la educación en las convenciones sociales del uso del lenguaje se considera más necesaria cuando el lenguaje a aprender se complejiza.

⁹ Bajtín distingue entre *educación* y *escolarización*. La *educación* en el uso del lenguaje tiene como objetivo el desarrollo de escritores y hablantes, mientras que la mera *escolarización* busca el aprendizaje de reglas que tal vez nunca lleguen a aplicarse en los usos cotidianos de la lengua. Si pensamos en las propuestas de escritura de los libros que relevamos, no podemos dejar de recordar aquí instrucciones que supuestamente buscan desarrollar la habilidad de la escritura proponiendo "Escribir cinco oraciones sobre sus actividades diarias utilizando el Presente Simple". También para Freire, la formación de un niño trasciende el mero adiestramiento: enseñar, lejos de consistir en una transferencia de conocimiento, debe basarse en la creación de las posibilidades que contribuyan a su construcción (Freire [1996] 2005: 24). Se calcula que alrededor de 1945 Bajtín escribió un informe (Bajtín 2004) para las autoridades educativas sobre un trabajo de investigación que realizó con sus alumnos de Savelovo, y que se centraba sobre la enseñanza de la puntuación en oraciones yuxtapuestas. Allí sostenía que la pedagogía de la enseñanza del ruso en la escuela secundaria solo lograba *escolarizar* a los alumnos, pero que no lograba hacer de ellos hablantes que fueran capaces de comprender cómo las distintas formas gramaticales contribuyen a comunicar diferentes significados.

¹⁰ Podríamos asociar los desarrollos teóricos y el informe de Bajtín con el constructivismo de Vigotski ([1926] 2001, [1934] 1995) y con la pedagogía para la libertad de Freire ([1969] 2000, [1996] 2005). Freire y Bajtín hacen similar uso de las nociones de *diálogo* y heteroglosia social (cfr. Freire [1996] 2005, Bajtín, 1981). En su práctica docente, en tanto, Bajtín coincide con Vigotski en la concepción del rol docente y en la existencia de una *zona de desarrollo próximo* (Vigotski [1926] 2001, [1934] 1995), dispositivo teórico y práctico que explica la forma en que la maduración del niño sigue a la instrucción, al contrario de lo propuesto por Piaget (1952).

El descentramiento de autoridad que propugna Bajtín y la necesidad de propiciar el surgimiento de una conciencia crítica condicen con la manera en que Bajtín corregía los textos de sus alumnos. Muchas veces los “autores” no coincidían con su forma de editar los textos y así se lo manifestaban. El rol del docente está lejos de ser, en el experimento educativo sobre el que informa, el de un *escolarizador*: se identifica más con las funciones de *guía y facilitador*.

Para Bajtín, el lenguaje se manifiesta en enunciados que reflejan las intenciones de los hablantes no solo por el tema que tratan o por las elecciones gramaticales que realizan, sino principalmente a través de su estructura composicional: en otras palabras, a través del género discursivo en el que se inscriben (Bajtín 1986: 60). Tema, estructura gramatical y género discursivo están ligados de forma inextricable y condicionados por el contexto cultural y situacional. Entendemos aquí por género discursivo los “tipos relativamente estables de enunciado” que se desarrollan en diferentes esferas de uso (Bajtín 1986: 60). Los enunciados se estructuran en forma diferente según el lector al que se dirigen y el género en el que se inscriben; la comprensión de esos enunciados, a su vez, dependerá del conocimiento que cada lector tenga de las convenciones genéricas que lo determinan, ya que dicho conocimiento constituye su horizonte de expectativa (Jauss 1974, en Walder 1990: 72).

Tomando entonces en cuenta las ideas que hemos esbozado en este apartado, proponemos educar en la escritura considerándola una habilidad que permite la *comunicación de sentido*, sentido que se construye en la frontera con el otro. Para esto es primordial que el texto escrito no sea leído solo por el docente sino que se dirija a (y hasta sea leído por) un destinatario significativo para el escritor –un amigo, un compañero, un familiar o alguna otra persona que aprecia. El texto es un enunciado en una cadena de enunciados ideológicos (Voloshinov 1929, Bajtín 1986), por lo que es preciso que para constituirse en discurso provoque en ese otro una respuesta: de ahí

Esta coincidencia no se hace explícita desde lo teórico en el artículo de Bajtín, pero puede inferirse por la forma de proceder de Bajtín frente al aula: durante sus años como profesor en la escuela secundaria se convirtió en mediador entre grandes autores y alumnos con el fin de ayudarlos a comprender la manera en que la gramática contribuía a comunicar distintos sentidos. Recordemos que para Vigotski el aprendizaje ocurre cuando, a través de la cooperación con adultos o con pares más desarrollados y mediante la resolución de problemas, el niño logra trabajar a un nivel de dificultad mayor que el de su desarrollo real o actual (Vigotski [1934] 1995: 142). A su modo de ver, la instrucción es efectiva si “marcha adelante del desarrollo y lo conduce: debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro” (Vigotski [1934] 1995: 143). Dado que el alumno de alguna forma es agente de su propia educación, el nuevo rol del docente es el que asumió Bajtín en su experimento, el de “organizador del ambiente social” (Vigotski [1996] 2001: 475). Creemos posible enlazar los pensamientos de Bajtín, Vigotski y Freire a pesar de que los tres pensadores se relacionaron con el pensamiento marxiano de diferentes maneras. Una vez desligada la obra de Bajtín de la de Voloshinov y Medvédev, Bajtín aparece más alejado de una postura asociada a la izquierda política y como enfrentando cualquier forma de autoritarismo, mientras que Freire y Vigotski se ubican en distintos puntos del espectro de la política de izquierda: Vigotski como un marxista no estalinista, y Freire como un revolucionario marxista de convicciones democráticas. Bajtín y Vigotski eran contemporáneos, pero no hay evidencias de que se hayan encontrado o de que hayan leído la obra del otro. Eran parte de un mismo clima intelectual, como lo demuestran no solo las coincidencias señaladas en este trabajo, sino el hecho de que, por ejemplo, ambos emplearan categorías tomadas de Ujtomski: de sus estudios de biología parecen haber tomado ambos la categoría de *dominante* (Vigotski [1926] 2001: 99; Bajtín [1979] 1993), y Bajtín además la de *cronotopo* (Bajtín 1981, cfr. Holquist [1990] 2002: 109).

la necesidad de la lectura por parte de otra persona y, eventualmente, de la producción de otro texto, oral o escrito, que continúe el encadenamiento dialógico.

El lenguaje solo ocurre en el marco de matrices genéricas, lo que implica que al desarrollar la habilidad de la escritura, más que reforzar vocabulario y sintaxis, sea necesario educar en las convenciones sociales que regulan los textos: no basta con pedirles que escriban un mensaje de correo electrónico si ese mensaje nunca llegará a destino o si al evaluarlo buscamos solo la corrección gramatical e ignoramos las reglas de cortesía que deben respetarse para vivir en comunidad. Es importante además considerar que nuestros alumnos tienen experiencia de uso de géneros discursivos y experiencia de escritura en sus lenguas maternas, así que consideramos válido que el conocimiento de idiomas que ya traen al aula se capitalice y hasta se refuerce a través de la educación en una lengua extranjera.

Botones de muestra

Proponemos en esta sección dos actividades que creemos respetan los principios arriba enunciados. Lejos estamos de pretender dar recetas: preferimos pensar en este apartado como en un espacio de *propuestas* y no de *respuestas*.

El juego del buzón

“Escriba cinco oraciones sobre sus actividades cotidianas utilizando el Presente Simple”, decía uno de los libros que analizamos en nuestro estudio. Este tipo de oraciones nunca se escribe en la vida cotidiana: nadie se sienta a escribir oraciones en Presente Simple, salvo que esté, por ejemplo, escribiendo una postal desde un sitio de veraneo o una carta personal. Tanto con grupos de niños o de adolescentes, jugar al cartero, con buzón incluido y cartas que van y vienen entre los alumnos, puede educar mejor en la escritura que un listado controlado de oraciones sin sentido (por carecer de lectores que respondan a ellas). En una caja acondicionada como buzón se depositan las cartas que los alumnos, divididos en dos grupos, se escriben de un grupo a otro: todos deben escribir una carta a un miembro del otro grupo y contestar una carta de las que se le dirigen, al menos una vez por semana. Alumnos designados como carteros reparten las cartas, que se pueden contestar tanto durante la clase como a manera de tarea. Es necesario previamente instruir sobre el formato de las cartas personales, practicar aperturas y saludos, estudiar algunos modelos. Estas cartas pueden incluir cualquier estructura gramatical y rango de vocabulario que cada alumno esté maduro para producir, sin que el docente intervenga corrigiendo ortografía o estructuras de ningún tipo ni sugiriendo vocabulario: se invita a los alumnos a consultar entre sí o con el diccionario si no encuentran el lenguaje que necesitan para expresarse. El objetivo de la actividad es el uso del lenguaje para la comunicación y el aprendizaje del género de la carta personal; la corrección gramatical puede practicarse en ejercicios más controlados en otro momento de la clase. Este intercambio permite además que todos los alumnos se comuniquen a nivel personal, contribuyendo a la conformación de una comunidad en la que los hablantes se relacionan de igual a igual. Existe una gran diferencia entre escribirle a un compañero, que contesta a *qué* decimos, y al

docente, que suele ocuparse más de *cómo* decimos lo que decimos y a quien no le brindamos el mismo tipo de información.

Diario de clase, diario académico, diario personal, blog

Otro uso auténtico del lenguaje que permite conformar comunidades y a la vez utilizar el idioma extranjero como vehículo de reflexión es la escritura de diarios y de *blogs*. Si la metodología empleada en la institución se basa en la consecución de tareas, puede ser apropiado desarrollar un *diario de clase* o un *blog*. Si, en cambio, el idioma extranjero se enseña en íntima relación con otras disciplinas del currículum, puede ser mejor organizar la escritura de *diarios académicos*. Comencemos por este último:

El *diario académico* consiste en un registro personal de la experiencia de aprendizaje de cada alumno en las distintas asignaturas del currículum. Para completarlo deben utilizar el lenguaje de la disciplina a la que se refieren, lenguaje que está a su disposición por la forma en que se relacionan el idioma extranjero y las asignaturas en estudio. Los diarios académicos pueden convertirse en proyectos grupales y compartirse con los alumnos de otros grupos. Pueden también convertirse en *diarios de clase*: un diario de clase es un documento común a todo el grupo en el que los alumnos pueden ingresar comentarios y firmarlos. Este diario se convierte en una “memoria” del grupo y contribuye no solo a comunicar ideas sino a delinear la identidad de esa comunidad de aprendizaje. También puede sugerirse la escritura de un *diario personal*, un proyecto individual en el que el docente actúa como asesor pero no como lector. Este texto se puede compartir con los amigos más cercanos, pero también puede permanecer privado. A pesar de que puede llegar a no tener lectores fuera del escritor, resulta un uso auténtico del lenguaje y puede contribuir a “desbloquear” a quienes les resulta difícil expresarse por escrito.

Según las posibilidades que tengan los alumnos de acceder a la tecnología informática, se puede proponer, en lugar de la escritura de diarios, la de *blogs*. Los *blogs* son diarios virtuales y públicos, donde los alumnos pueden expresar ideas y sentimientos y leer acerca de los de sus compañeros. En educación se distingue entre el *blog del docente*, donde es el profesor el que selecciona y publica los textos que desea que sus alumnos lean y comenten; el *blog del alumno*, donde cada escritor publica sus propios textos o recomienda otros; y el *blog de la clase*, resultado del trabajo colaborativo de todo un grupo de alumnos (Campbell 2003, citado en Kavaliauskienė et al. 2006). A través de la escritura de diarios y de *blogs* los textos escritos contribuyen a comunicar sentidos y a construir identidades. El ajuste del manejo de estructuras gramaticales puede hacerse en espacios identificados como “práctica” y no ya como “escritura”. Creemos que marcar esta diferencia contribuye a que la naturaleza comunicativa del lenguaje no se vea desvirtuada.

El autor y su entrada a la comunidad

La propuesta de Bajtín se opone a toda práctica autoritaria: al momento en que nuestra acción y nuestra palabra ven al *otro* como un *él* y no como un *tú*, nuestra actitud deja de ser dialógica para ser *monológica*, dictatorial. Una enseñanza que parte de la

prescripción resulta, a juicio de Bajtín, monológica¹¹. Bajtín habla de la necesidad de alentar un pensamiento “creativo, original y exploratorio... en contacto con la riqueza y la complejidad de la vida” (Bajtín 2004: 24). Existen educadores “monológicos” que piensan en qué programa *aplicar* o sobre qué contenidos *disertarán* frente a sus alumnos¹². Bajtín plantea una práctica docente que está de acuerdo con su visión *dialógica* del mundo. Utiliza la palabra *diálogo* con varios sentidos según se refiera a la cultura, a una postura ética, a la relación entre enunciados o a la relación entre voces dentro de un género complejo como la novela (Bajtín 1981, 1982), pero podría decirse que como propuesta ético-filosófica, el *dialogismo* es una postura de *apertura al otro*, una actitud que se manifiesta esencialmente en los matices del lenguaje (Bajtín 1982: 282). En vez de continuar pensando que somos el centro de todo y que hemos de juzgar el mundo según nuestros valores, Bajtín propone percibir las cosas desde un *yo* que se abre al *otro* en un *diálogo* incesante. Como consecuencia de esta postura, dejamos de ser todos iguales para aceptarnos diferentes y para intentar encontrar en esa alteridad una forma de reorganización del mundo. Desde el *dialogismo*, ese nuevo mundo dejará de ser *monológico*, o sea autoritario e indiferente al otro (Ponzio 1998: 15)¹³.

Si el *yo* se construye siempre *con el otro* en distintas formas de interrelación (*yo-para-mí, yo-para-otros, otro-para-mí*, Bajtín 1997: 61), entonces, al enseñar a escribir en un idioma extranjero, deberíamos asegurarnos de que los textos producidos sean *enunciados* (y no meras colecciones de *oraciones correctas*), para lo que necesitan de una intención, una matriz genérica, un lector y una respuesta. No parece una empresa difícil, pero aparentemente en el campo de las lenguas extranjeras, por lo menos por lo que demuestran muchas publicaciones y ciertas prácticas, nos estamos tomando bastante tiempo para pensarlo.

¹¹ Coincidentemente, Freire sostiene que el *diálogo* es el camino indispensable para el desarrollo de la conciencia crítica; lo opone al “anti-diálogo”, al que define como “una relación vertical de A sobre B” (Freire [1969] 2000: 104-105). El error según Freire, “no es tener un cierto punto de vista, sino hacerlo absoluto y desconocer que aún desde el acierto de su punto de vista es posible que la razón ética no esté siempre con él” (Freire [1996] 2005: 16). El objetivo de la educación es para ambos el de alentar el surgimiento de lo que Freire llama “conciencia crítica”, y que se opone a otras formas de conciencia, como la “ingenua” y la “mágica” (Freire [1969] 2000: 101-02). Freire sostiene además que resulta “propio de la conciencia crítica su *integración* con la realidad, mientras que lo propio de la ingenua es su *superposición* a la realidad” (Freire [1969] 2000: 102, el destacado es nuestro).

¹² Otra coincidencia con Freire, quien también se manifiesta en contra de los educadores “anti-dialógicos”: el “educador-educando” o “educador dialógico, problematizador”, en cambio, devuelve en forma organizada lo que los alumnos le dieron primero en forma no sistemática –no *impone*, no *da*, sino que *comparte* (Freire [1970] 2007: 113).

¹³ Freire comparte esta visión al decir que “más que un ser en el mundo, el ser humano se transformó en una Presencia en el mundo, con el mundo y con los otros” (Freire [1996] 2005: 20).

REFERENCIAS

- BAJTÍN, M. 1981. *The dialogic imagination*. Trad. C. Emerson y M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- BAJTÍN, M. [1979] 1993. Problemas de la "Poética" de Dostoievski. Trad. T. Bubnova. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAJTÍN, M. 1982. *Estética de la creación verbal*. Trad. T. Bubnova. México: Siglo XXI.
- BAJTÍN, M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Trad. V. McGee. Austin, TX: University of Texas Press.
- BAJTÍN, M. 1997. *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Trad. T. Bubnova. Rubí (Barcelona): Anthropos.
- BAJTÍN, M. 2004. Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar stylistics in teaching Russian language in secondary school. *Journal of Russian and East European Psychology* 42: 6: 12-49.
- BARDOVI-HARLIG, K. 2002. Pragmatics and second language acquisition. En R. Kaplan (Comp.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. Nueva York: Oxford University Press. Pp. 182-192.
- CAMPBELL, A. P. 2003. Weblogs for use with ESL classes. En G. Kavaliauskienė, L. Anusienė y V. Mažeikienė. 2006. Weblogging: Innovation for communication in English class, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 3: 2: 220-233. URL: <http://e-flt.nus.edu.sg/v3n22006/kavali.htm> [15 Dic. 2008].
- FERRIS, D. y J. HEDGCOCK. 2004. *Teaching ESL composition: purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- FREIRE, P. [1969] 2000. *La educación como práctica de la libertad*. Trad. L. Ronzoni. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. [1996] 2005. *Pedagogía de la autonomía*. Trad. G. Palacios. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. [1970] 2007. *Pedagogía del oprimido*. Trad. J. Mellado. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- HALL, J. K. y L. S. VERPLAETSE. 2004. *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: new perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HARMER, J. 2004. *How to teach writing*. Harlow: Pearson Education Limited.
- HARRINGTON, M. 2002. Cognitive perspectives on second language acquisition. En R. Kaplan (Comp.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. Nueva York: Oxford University Press. Pp. 124-140.
- HOLQUIST, M. [1990] 2002. *Dialogism: Bakhtin and his world*. Londres: Routledge.
- JAUSS, H. 1974. Literary history as a challenge to literary theory. En D. Walder (Comp.), 1990. *Literature in the modern world: critical essays and documents*. Oxford: Oxford University Press.
- JUFFS, A. 2002. Formal linguistic perspectives on second language acquisition. En R. Kaplan (Comp.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. Nueva York: Oxford University Press. Pp. 87-103.
- KUHN, T. [1963] 1971. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LANTOLF, J. P. 2002. Sociocultural theory and second language acquisition. En R. Kaplan (Comp.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. Nueva York: Oxford University Press. Pp. 104-114.
- LEKI, I. 2002. Second language writing. En R. Kaplan (Comp.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. Nueva York: Oxford University Press. Pp. 60-69.
- PIAGET, J. 1952. *The origins of intelligence in children*. Trad. M. Cook. Nueva York: International Universities Press.

- PONZIO, A. 1998. *La Revolución Bajtiniana: el pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea*. Trad. M. Arriaga. Madrid: Cátedra.
- SKEHAN, P. y M. B. WESCHE. 2002. Communicative, task-based, and content-based language instruction. En R. Kaplan (Comp.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. Nueva York: Oxford University Press. Pp. 207-228.
- VIGOTSKI, L. [1934] 1995. *Pensamiento y lenguaje*. Trad. M. Rotger. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- VIGOTSKI, L. [1926] 2001. *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Trad. G. Blanck. Buenos Aires: Aique.
- VOLOSHINOV, V. [1929] 1973. *Marxism and the philosophy of language*. Trad. M. Ladislav e I.R. Titunik. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

