

Ethos docente en informes de alumno de nivel Inicial

Autor:
Baronzini, Andrea

Tutor:
Pereira, María Cecilia

2015

Trabajo final presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Grado

Ethos docente en Informes de Alumno de Nivel Inicial

Andrea Marina Baronzini

Diciembre 2015

Andrea Baronzini

Carrera de Especialización en Procesos de
Escritura y Lectura- UBA

Trabajo final

Ethos docente en
Informes de Alumno de
Nivel Inicial

Directora: Profesora María Cecilia Pereira

*Un español hecho de citas,
pero entonces qué lenguaje no lo es...*

Silvia Molloy, Desarticulaciones

Introducción	3
Marco teórico	3
Caracterización del género Informe de Alumno	3
Objetivos	3
Metodología y Corpus	3
Resultados	3
1. Docente, actor secundario del proceso pedagógico	3
1.1 Sujeto de las acciones: el niño	3
1.2 Frases impersonales	3
1.3 Nominalizaciones	3
1.4 Posición sintácticamente subordinada	3
1.5 Modos de borrar la identificación del docente	3
1.6 Primera persona vincular	3
2. Tarea docente: observar y no intervenir	3
2.1 Docente observador	3
2.2 Pedagogía de la fascinación	3
2.3 Excepciones. Primera persona y experticia docente	3
3. Cualidades jerarquizadas: paciencia y equilibrio emocional	3
3.1 Nada exaspera al docente	3
3.2 Neutralización del conflicto	3
4. Descuido en el uso de la lengua escrita	3
4.1 Repeticiones	3
4.2 Vocabulario impreciso	3
4.3 Falta de concordancia en número	3
4.4 Uso incorrecto de preposiciones	3
4.5 Comparaciones incompletas	3
4.6 Ausencia de planificación oracional	3
4.7 La oración empieza dos veces	3
4.8 Sofisticación: la misma, la cual	3
4.9 Verbo conjugado + gerundio	3

5. Enunciarios - Doble destinación	3
5.1 Alusiones a la familia	3
5.2 Ausencia de orientación a los padres. Ambigüedad	3
5.3 Presencia de orientación a los padres	3
5.4 Paráfrasis explicativa	3
5.5 Rendición de cuentas	3
5.6 Señaladores temporales como mitigadores	3
5.7 Diminutivos como mitigadores	3
5.8 Actividades singulares	3
6. Enunciador y enunciario: sistema de creencias compartido	3
6.1 Valores compartidos por familia y escuela	3
6.2 Subjetivemas evaluativos	3
6.3 Subjetivemas axiológicos	3
6.4 Calificación negativa	3
6.5 Calificación negativa con orientación	3
7. El niño, centro del universo	3
7.1 Descripciones definidas	3
7.2 Centralidad del niño	3
7.3 Vínculo afectivo	3
7.4 La voz del niño	3
Conclusiones	3
Bibliografía	3

Introducción

La Educación Inicial es la unidad pedagógica que comprende a los niños desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad. Se desarrolla en Instituciones conocidas corrientemente como Jardines de Infantes, que pertenecen a la gestión pública o privada. Participan de la comunidad educativa: niños, familias, docentes, auxiliares y directores y, en un nivel más general, inspectores y autoridades jurisdiccionales y nacionales.

En la comunidad educativa circulan distintos discursos, en su mayoría, académicos y didácticos destinados al interior y al exterior de la comunidad. Algunos discursos académicos respetan convenciones prescriptas por las autoridades educativas e informadas a través de distintos medios (ej. Circulares emanadas de Secretarías de Inspección). Otras convenciones discursivas surgen de la interpretación y adaptación que cada institución realiza de la normativa que recibe. También existen discursos que los propios jardines generan en respuesta a sus necesidades y estilos de comunicación dentro de su propia comunidad o que van construyendo y modificando en el torrente de las tradiciones pedagógicas.

Algunos de los géneros discursivos didácticos y académicos que circulan en el Nivel Inicial más importantes son: diseños curriculares, planificaciones, cuadernos de comunicaciones institución-familia, proyectos educativos, solicitudes, materiales didácticos, etc. Estos textos respetan formas convencionalizadas que en algunos casos incluyen el señalamiento de quién debe desempeñar los roles de enunciador y enunciatario. Por ejemplo, los diseños curriculares emanan de los equipos de especialistas de los Ministerios educativos de cada Jurisdicción. Sus lectores son los docentes y directores de los Jardines de Infantes.

El Informe de Alumno es uno de los géneros académicos que más importancia tiene en la institución ya que es el único espacio en el que el docente realiza un registro escrito de la incidencia de la acción pedagógica en el desempeño de cada uno de los alumnos, en un corte determinado del ciclo lectivo.

Es un texto que resulta muy enriquecedor para todos los actores involucrados: docente- equipo directivo- alumno- familia. Detenerse en un momento específico de la escolaridad y sistematizar por escrito las

observaciones que el docente fue realizando durante un lapso arroja información muy útil para la continuidad del aprendizaje. Al mismo tiempo, para el docente, revisar sus registros y escribir sobre las particularidades del aprendizaje de cada uno de sus alumnos le permite organizar su mirada y repensar estrategias de enseñanza- aprendizaje para los próximos meses. También es un balance o espejo de su propia acción profesional referida a un sujeto y tiempo particulares.

El Informe de Alumno es un instrumento que resulta efectivo si logra su intención comunicativa: brindar de un modo comprensible información a la familia respecto del desenvolvimiento de su hijo en la escuela. Como todo texto que emana de la Institución escolar debe estar correctamente redactado ya que la escuela se constituye en modelo de enseñanza de distintas áreas, entre ellas, el lenguaje. El docente es un profesional de la palabra y muestra su experticia, entre otras cosas, en los Informes que elabora.

Las características anteriormente mencionadas, sumadas a la cuestión de que las prácticas discursivas del Nivel Inicial no han recibido el mismo tratamiento por parte de investigadores que las prácticas de escritura de otros niveles educativos, fueron el puntapié para el presente trabajo: resultaba atractivo indagar acerca de regularidades y rupturas en un discurso valioso para la escuela y poco explorado. En un segundo momento, ya durante la conformación del corpus, al tomar contacto con las directoras de los Jardines, encontramos un nuevo factor que motivaba esta tarea: se presentaba como constante, en las entrevistas informales que mantuvimos, la gran preocupación por la calidad de la escritura de los textos, el tiempo y energía que demanda producirlos y revisarlos, las dificultades en la eficacia comunicativa, la imagen institucional no siempre adecuada que se refleja a través de los escritos, etc. En otras palabras, se puso en evidencia que se trata de un género de difícil producción y que en muchos casos no satisface las necesidades de los actores involucrados.

Por estos motivos, encontramos que el género Informe de Alumno de Nivel Inicial se presenta como un objeto interesante y problemático que puede ser estudiado.

Nos proponemos analizar los rasgos del género Informe de Alumno y en particular detenernos en la autorepresentación del docente en su escritura como un aporte a la búsqueda de explicaciones que permitan conocer algunos aspectos de un género muy necesario y de gran visibilidad en el ámbito escolar. El análisis de la autorepresentación del docente en su escritura contribuye a reflexionar sobre su práctica profesional y su posicionamiento frente a la tarea. En palabras de

Bronckart (2007), se trata del “acercamiento, relativamente reciente, entre la didáctica de las disciplinas escolares y la ergonomía o análisis del trabajo.”

Creemos que los seminarios y talleres que conforman la Carrera de Especialización en Procesos de Escritura y Lectura de la UBA brindan un aparato teórico y práctico riguroso y propicio para realizar esta tarea.

Marco teórico

La pregunta general que recorre estas páginas es qué imagen construye de sí el docente en su escritura. Para buscar algunas respuestas, hemos recurrido a herramientas provenientes de diversas disciplinas y campos que estudian el lenguaje: retórica, lingüística textual, lingüística de la enunciación, gramática, modelos cognitivos de producción escrita y análisis del discurso.

Para la retórica, el ethos, junto con el logos y el pathos, forma parte de la trilogía aristotélica de los medios de prueba. En Aristóteles adquiere un doble sentido: por un lado, designa las virtudes morales que hacen al orador digno de confianza, es decir, la prudencia, la virtud y la benevolencia, y , por otro lado, implica una dimensión social en la medida en que el orador convence expresándose de manera apropiada a su carácter y tipo social. En los dos casos se trata de la imagen de sí que el orador produce en su discurso, y no de su persona real, según Charaudeau, Patrick y Dominique Mainguenu (2005).

La noción de ethos de la retórica clásica ha sido retomada por el análisis del discurso. Adoptamos en el presente trabajo las conceptualizaciones de Mainguenu (2009). Su estudio de los rasgos del ethos resulta relevante porque facilita el acceso a las representaciones de los enunciadores sobre sí mismos, sobre sus enunciatarios, sobre la situación en la que se desarrolla la comunicación y el modo en que se representa la institución educativa en la que esta transcurre. El enunciador debe legitimar su decir: en su discurso, se otorga una posición en el interior de la institución y marca su relación con un saber. El ethos designa la imagen de sí que construye el locutor en su discurso para ejercer influencia sobre el enunciatario. Partimos de la idea de que esa representación de sí está articulada con los esquemas de percepción y valoración que se integran en lo que Bourdieu (1989) denomina *habitus*. En la medida en que el *habitus* orienta conductas y acciones, las imágenes construidas discursivamente permiten comprender también las prácticas y los espacios sociales en los que los discursos surgen y circulan.

La noción de género discursivo que sustenta nuestro análisis corresponde a la perspectiva clásica de Bajtín. Nos inscribimos en la tradición bajtiniana, las consideraciones sobre el carácter relativamente estable de los géneros discursivos y la íntima relación entre discursos y prácticas sociales. De este modo, nuevamente, preguntarse por la

escritura docente permite analizar aspectos de la práctica docente. Adoptamos para esta mirada, como ya señalamos anteriormente, las apreciaciones de Bronckart (2007), quien investiga el acercamiento relativamente reciente entre la didáctica de las disciplinas escolares y la ergonomía o análisis del trabajo.

Articulamos los planteos de Bajtín sobre los géneros con el análisis de las escenas de enunciación que propone Maingueneau (2009). Conceptos como escena englobante, escena genérica y escenografía serán también utilizados a lo largo del análisis de los Informes de alumno.

Otro aspecto de la retórica que ha sido considerado para el presente trabajo, en combinación con los postulados de los modelos cognitivos de procesos de producción escrita de Hayes, J.R. y Linda Flower (1980), constituye la consideración que hace el escritor-docente del llamado problema retórico. Punto de partida de toda redacción es la determinación del problema (por qué y sobre qué se escribe), el auditorio (para quién se escribe), el efecto que se quiere lograr con el texto y los objetivos de escritura que se plantea el escritor. Tal como sostienen Bas, Alcira et al. (1999), si la representación que el escritor se hace de la situación retórica es imprecisa o inadecuada, la tarea y el producto se resienten.

En cuanto al análisis de aspectos referidos a la lengua escrita hemos recurrido a herramientas pertenecientes a la lingüística textual y a la gramática. Para aquellas consideraciones relativas a la situación comunicativa, el aparato formal de la lengua y sus huellas lingüísticas, utilizamos conceptos provenientes de la lingüística de la enunciación, con los postulados de la tradición de Benveniste y Ducrot. Sostenemos, como ellos han enseñado, que la lengua al ser usada es siempre portadora de puntos de vista que se ponen en escena en la enunciación.

Caracterización del género Informe de Alumno

El Informe de Alumno, como todo género discursivo, es relativamente estable. Se trata de una construcción colectiva que pertenece a la tradición escolar y que incorpora rasgos específicos de los distintos participantes de esta práctica discursiva, tales como variaciones estructurales o estilísticas, pero siempre manteniendo las convenciones genéricas que posibilitan su circulación social.

Los requisitos y lineamientos generales son fijados por las autoridades jurisdiccionales y sus inspectores. A modo de ejemplo sobre el encuadre que fijan, transcribimos dos fragmentos de los Diseños Curriculares, Primero y Segundo Ciclo, de la Provincia de Buenos Aires, en los que se plantean algunas pautas para la escritura de este tipo de textos¹:

“Son informes que acompañarán la escolaridad de los alumnos y que serán compartidos necesariamente con las familias. Por esta razón, es preciso cuidar el lenguaje que utilizamos en su elaboración. Las familias no son especialistas en Educación Inicial y, por lo tanto, el lenguaje, con el que se escriban, debe evitar el uso de tecnicismos, explicando de manera clara y sencilla los aprendizajes alcanzados, los avances en el proceso de construcción del conocimiento, las particularidades de su integración al grupo, sus preferencias, sus intereses. Es importante rescatar los logros y señalar con delicadeza las dificultades que aún deben superar. El informe permite a las familias compartir el recorrido que están haciendo sus hijos durante su escolaridad y tomar conciencia del desarrollo formativo que van realizando, así como de los alcances que tiene la tarea que realiza la institución. En este sentido el informe no solo habla del niño, también habla del compromiso del docente y de la escuela con los aprendizajes de sus alumnos.”²

¹ El subrayado es nuestro.

² “La documentación pedagógica, La comunicación a las familias”. Páginas 43 y 44. En: Dirección General de Cultura y Educación Diseño Curricular para la Educación Inicial, coord. Spakowsky, E. - 1a ed. - La Plata, Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008. (El subrayado nos pertenece). Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf

*“El docente elaborará informes para compartir con los padres y pondrá especial atención en utilizar un lenguaje claro y comprensible para las familias, ya que éstas tienen el derecho y el deber de conocer qué ocurre con su hijo en el Jardín Maternal, por lo tanto la información debe reflejar lo que realmente sucede en la sala. Este proceso de evaluación no tiene un fin en sí mismo, es decir que toda la información obtenida requiere de un trabajo posterior por parte de los docentes, quienes la convertirán en insumo para la tarea didáctica, analizarán, reflexionarán, cotejarán e interpretarán la información con la intencionalidad de reelaborar, mejorar, enriquecer o reiterar la propuesta didáctica y su propia práctica.”*³

Como puede apreciarse en los fragmentos citados, las autoridades educativas ponen énfasis en la importancia que tienen los Informes no solo en cuanto a la comunicación que se establece con la familia referida al desempeño del niño, sino también en el lenguaje utilizado y en el registro de la práctica profesional que el docente desempeña.

Estos lineamientos curriculares son interpretados por los equipos directivos y en algunos casos trabajados con los docentes. Cada Institución resuelve cuál es el dispositivo discursivo más apropiado para la comunicación que desean establecer con las familias. Las propuestas van desde las menos prescriptivas, como por ejemplo la prosa libre que cada docente organiza -respetando de todos modos las áreas de aprendizaje fijadas por el curriculum-, hasta estructuras más rígidas, tales como planillas para completar con marcas que señalan el grado de adquisición de habilidades en cada área específica del curriculum.

Más allá de los estilos particulares, pueden reconocerse algunos rasgos comunes que surgen de los condicionamientos que impone su circulación y de supuestos que sostienen los participantes de este tipo de comunicaciones que permiten que estos escritos sean reconocidos como Informes de alumno. A continuación mencionaremos estos rasgos.

Como ya hemos señalado anteriormente, se trata de un discurso académico ya que circula en las instituciones educativas y es un documento público, ya que comporta un compromiso profesional del docente, avalado por la institución, ante el niño, la familia y la escuela.

³ “Orientaciones para la evaluación”, páginas 69 y ss. En Diseño Curricular para la Educación Inicial: primer ciclo; coord. Corral, A. - 1a ed.- La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2012. (El subrayado nos pertenece). Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_con_resolucion.pdf

Su propósito comunicativo principal es el de informar a la familia, al equipo directivo y a otros docentes de la institución sobre el desempeño escolar de un alumno en un período determinado. Ocasionalmente puede percibirse una intencionalidad no explícita: aprobar o desaprobar determinado aspecto del desempeño del alumno, pedir algún tipo de colaboración a la familia, persuadir acerca de los beneficios de determinada práctica pedagógica, persuadir acerca de la necesidad de modificar hábitos familiares que tienen impacto en el desarrollo del niño, etc.

En cuanto al dispositivo enunciativo, se puede observar que el locutor es el docente y de un modo más general, la institución, ya que el equipo directivo firma y respalda el texto. El destinatario es la familia o tutores del alumno, y de un modo indirecto, el niño, ya que a través de los adultos, recibe informaciones parciales y/o generales que constan en el escrito. Son también lectores ocasionales de los Informes: otros docentes, inspectores, psicopedagogos, etc.

La variedad lingüística empleada es el español estándar y pueden observarse algunos elementos pertenecientes al sociolecto docente. Se utiliza un registro formal, se busca un cuidado de lengua escrita que dé cuenta de la importancia que esta tiene para la institución educativa.

La persona gramatical empleada es generalmente la tercera aunque también son frecuentes las formas impersonales. El tiempo verbal predominante es el presente, aunque a veces aparecen breves segmentos narrativos en pasado, para referirse a una anécdota puntual.

La organización textual más habitual es la división en partes, con subtítulos, referidas a cada área del desarrollo del alumno. Estas áreas se corresponden habitualmente con las que prescribe el Diseño Curricular, aunque como señalamos anteriormente, algunos Jardines dan a sus docentes una proforma o planilla para completar.

En cuanto a las tramas, predominan las explicativas y descriptivas, en particular, retratos. También aparecen algunas breves secuencias narrativas (para referirse a algunas acciones puntuales del alumno, pero que se repiten en el tiempo). Ocasionalmente se observan secuencias argumentativas en los segmentos en los que se realiza alguna sugerencia, pedido a la familia o justificación de una apreciación.

Objetivos

El propósito del presente trabajo consiste en identificar rasgos frecuentes del ethos docente en los Informes de Alumno de Nivel Inicial que contribuyan a explicar algunas particularidades de las prácticas de escritura. Nos interesa preguntarnos por la autorepresentación que sostiene de sí el docente en sus textos, qué representaciones sobre la práctica profesional pueden leerse en las prácticas de escritura y cómo pueden interpretarse algunos obstáculos que se producen en la comunicación.

Para ello, a partir del análisis de los Informes de Alumno nos proponemos establecer:

1. la representación de la tarea pedagógica;
2. la representación del rol docente y de la especificidad de su función en el aula;
3. las cualidades del docente que resultan escenificadas en los informes;
4. la valoración de la lengua escrita que se infiere de la resolución de los distintos niveles de la organización textual de los Informes;
5. la representación del enunciatario y del tipo de escena dialogal que se establece en el informe;
6. la representación del alumno del nivel inicial: el niño.

De manera directa o indirecta, todos estos aspectos contribuyen a la construcción del ethos docente en los informes.

Metodología y Corpus

Se ha analizado una muestra de 70 Informes de Alumnos de Nivel Inicial, todos pertenecientes al Gran Buenos Aires, de Escuelas Públicas y Privadas, de Primer Ciclo (Salas de 2 y 3) y Segundo ciclo (Salas de 4 y 5). El material fue proporcionado por las directoras de los Jardines.

Las Instituciones son las siguientes:

1. Jardín 917 - Loma Hermosa - Tres de Febrero
2. Colegio Inmaculada - Ciudadela - Tres de Febrero
3. Colegio Ward - Villa Sarmiento - Morón
4. Colegio Los Pinitos - El Palomar - Tres de Febrero
5. Jardín 865 - Villa Luzuriaga - La Matanza
6. Jardín Jesús Niño - Haedo - Morón
7. Otros (algunos casos sueltos)

En sus inicios, la búsqueda estuvo centrada en localizar dificultades de redacción de este género por parte de los docentes de Nivel Inicial. El relevamiento permitió clasificar distintos tipos de problemas y sus recurrencias, pero la tarea resultaba descriptiva y poco explicativa. Por otra parte, ese acercamiento al corpus no permitía interpretaciones que pudieran encontrar algún sentido a la relación entre el género (Informe de Alumno) y los errores de redacción. En otras palabras, el descuido por la lengua escrita no difería demasiado del observado en otros géneros o hablantes. La pregunta por la relación entre el discurso docente y la desprolijidad en el manejo de la lengua persistía.

En un segundo momento, se dejó en suspenso la mirada meramente normativa o gramatical y se formularon otras preguntas a los Informes. ¿Por qué una prosa tan descuidada? ¿Cómo se autorepresenta el locutor? ¿Cómo considera su función? ¿El género informe impone todas las decisiones enunciativas o el locutor tiene espacio para elecciones singulares? ¿Sabe el docente que es él quien toma las decisiones lingüísticas, o es hablado por fórmulas estereotipadas? ¿Qué rasgos presenta el ethos docente?

Para indagar estas y otras preguntas, se establecieron algunas categorías de análisis tales como elección de persona gramatical, modalizadores, sociolecto, etc. A medida que se avanzaba con la lectura

de los textos, se realizaron reordenamientos, ampliaciones y supresiones de categorías en función de la riqueza de ocurrencias y el establecimiento de categorías explicativas.

El presente trabajo es cualitativo. Nos resultó más interesante identificar tendencias que contabilizar porcentajes de ocurrencias. En la caracterización del ethos docente una metodología cualitativa permite relevar enunciados y estrategias independientemente de la cantidad de veces que se empleen. Por otro lado, una tarea cuantitativa exigiría un corpus diferente, que fuera recogido con especial cuidado en balancear los Informes de modo tal que no fueran escritos por un mismo docente, o referidos a un mismo alumno en distintos momentos de su escolaridad o que no pertenecieran a un mismo Jardín, ya que la sobrerrepresentación de alguna de estas variables invalidaría el conteo de ocurrencias.

Si aceptamos los postulados de Maingueneau (2002), según los cuales, ethos es la imagen de sí que construye el locutor para ejercer influencia sobre su alocutario, el análisis cualitativo de los Informes permitirá acercarse a la autorepresentación que realiza el docente en la escritura.

Presentaremos a continuación rasgos que remiten a representaciones del niño, del rol de la familia, del papel de la escuela, del rol del docente, todos los cuales contribuyen a caracterizar el ethos mostrado en los informes.

Las transcripciones de fragmentos del corpus son literales, es decir que no han sido corregidos en caso de que presentaran errores gramaticales o de normativa. Aparecen en letras bastardillas.

Las categorías son ilustradas con fragmentos extraídos del corpus. Los Informes completos no aparecen en este documento por cuestiones de espacio, pero pueden ser consultados en el anexo.

Por último, algunos de los aspectos sobre los que se centra el análisis importan tanto por su frecuencia como por su excepcionalidad, es por ello que cada vez que alguna cuestión resulte poco habitual, ha sido también recogida, para poder contrastar con la elección frecuente y mostrar que lo que el hablante utiliza es su decisión, ya que la lengua permitiría otras opciones. Trabajamos con la idea de que es el locutor quien conduce su discurso y elige sus estrategias enunciativas del paradigma que la lengua brinda.

Resultados

1. Docente, actor secundario del proceso pedagógico

Si consideramos los postulados de Amossy, según los cuales, “el análisis de las prácticas de presentación de sí en el ámbito del discurso debe comenzar necesariamente por el examen de las personas gramaticales”, una primera aproximación a la autorepresentación del locutor en el corpus constituye el rastreo de uso de la persona gramatical predominante. El género Informe admite y hasta prescribe la omisión de la primera persona, ya que en general adopta un tono neutro, distanciado, con pretensión de objetividad, que hace foco en el referente, el niño. Algunas estrategias habituales en los Informes para evitar la 1ª persona e invisibilizar al docente como responsable de las acciones son el empleo de las nominalizaciones, las formas impersonales, el ocultamiento dentro de la tercera del plural, los participios, etc. Esto no significa que no sea posible marcar la valoración y señalar el punto de vista, pero esto se hace mediante otros recursos como la modalización, la inclusión de explicaciones o apreciaciones, la jerarquización de temas, entre otros. Como veremos, el escaso empleo de estos recursos cuando se ponderan las actividades del maestro es un índice de que, en términos generales, la labor docente se muestra minimizada desde el discurso de esta comunidad.

1.1 Sujeto de las acciones: el niño

Los informes ubican como sujeto de las acciones al niño. No hay mayor indicación de la importancia que el docente le asigna a las tareas o actividades que este realiza. El enunciador del informe no indica si la acción informada es habitual para la edad, si es producto de una secuencia pedagógica particular, etc. En cuanto al rol del docente, es usual describir las conductas o gustos del niño sin señalar quién cuenta los cuentos, quién presenta las acciones, quién da las consignas, etc.:

Escucha con atención cuentos, poesías y leyendas.

Observa y reconoce características de las obras de Arte presentadas.

Disfruta de las propuestas de producción plástica.

El ethos derivado de esta forma de enunciar es el de un testigo, un observador externo a la acción narrada.

1.2 Frases impersonales

Las formas impersonales son usuales. Su empleo impide nuevamente explicitar quién es el que realiza las acciones de enseñanza. En los casos en los que el verbo elegido es “observar”, el carácter de participante externo aparece doblemente señalado: por la expresión impersonal, y por tratarse de una acción en la que el docente mira desde afuera.

En este período se observó a Lucas escuchar con interés.

... se observa que a grupo reducido, Brian comienza a expresarse mediante oraciones simples.

Se le debe solicitar silencio para que pueda escuchar a sus compañeros.

Realiza comentarios acordes a lo que se está hablando.

1.3 Nominalizaciones

El empleo de nominalizaciones es muy frecuente. Es el modo más habitual de enunciar la acción explícita de aprendizaje realizada por el niño y mostrar en forma implícita la acción de enseñanza, sin mencionar al docente como responsable de dicha tarea.

Lara demostró mucho interés en la presentación de actividades.

Ante una propuesta nueva de juego, respeta los turnos de espera y de presentarse un conflicto, intenta resolverlo solo.

1.4 Posición sintácticamente subordinada

Es muy frecuente encontrar la palabra “docente” como término de una construcción preposicional o en proposiciones subordinadas.

Le agrada colaborar en todo momento con las pequeñas tareas que la docente solicite.

Pudo realizar todas las actividades de manera correcta sin necesidad del acompañamiento de la docente, mostrando mucha autonomía para resolver las actividades ya sean grupales o individuales.

Participa con entusiasmo en los distintos juegos que la docente propone.

Disfruta de escuchar textos literarios que la docente ofrece al grupo y suele expresar sensaciones al finalizar la lectura.

Solicita la atención de la docente comunicándole sus logros.

Resuelve conflictos hablando con sus pares o pidiendo ayuda a la docente.

1.5 Modos de borrar la identificación del docente

Las expresiones indefinidas (un, una, algún, alguna); los hiperónimos del estilo “el adulto” y el empleo de la primera persona plural diluyen la identificación de “la” docente específica a cargo del alumno y del grupo. Se puede observar un rol nulo del docente, en la medida en que resulta sustituible indistintamente por “el adulto”, “alguna docente” o por un “nosotros exclusivo”.

...comenzó a ingresar a la sala sin su mamá pero sí necesita que alguna docente del jardín, lo acompañe de la mano hasta la puerta de la sala.

Bauti se interesa por la narración de cuentos, poesías y el contacto con los libros, necesita que el adulto lo acompañe en este tipo de actividades, él va mostrando o señalando qué le interesa de las imágenes que observa.

Profundizamos las unidades Los alimentos y el Mundial de fútbol...

Participa pero necesita que le insistamos o lo invitemos.

1.6 Primera persona vincular

En algunos informes se registra el uso de la primera persona del singular. Son poco habituales en el corpus y pertenecen a una misma institución, motivo por el cual parecieran responder a una indicación institucional, un pedido expreso de la dirección. No obstante, su empleo tampoco destaca el rol del docente en el proceso pedagógico. Se trata de casos en los que la primera persona no está vinculada con acciones de enseñanza-aprendizaje, sino que expresan emociones y modos de relacionarse. El centro es también en estos casos, el niño.

Le gusta mucho jugar con el cancionero ilustrado, imitando acciones y expresiones que hago o digo. Se ríe mucho en este tipo de actividades.

Se relaciona conmigo, con Ceci (preceptora) y otras personas de la institución a través de besos, palabras y abrazos. Puede manifestarme sus necesidades y deseos a través de la palabra. Durante estos meses, nuestro vínculo se fortaleció aún más. Cuando necesita recurre a mí para pedirme ayuda. Acepta y me busca a través de miradas, llama mi atención para que lo abrace y le de besos, quiere que le haga cosquillas como le hago a los otros nenes, pero Bauti no tiene cosquillas, así que le doy besos y le digo cuanto lo quiero.

Como se ha podido apreciar en los ejemplos anteriores, es muy frecuente la utilización de recursos tales como nominalizaciones, formas impersonales, etc. con el efecto de desdibujamiento del rol profesional del docente. Se le otorga mayor énfasis a las acciones del niño. Pero además de este borramiento del docente, es importante señalar que al minimizar uno de los dos polos de la relación pedagógica, las acciones del niño se presentan, en muchos casos, como originadas en la curiosidad, voluntad, deseo, interés. El motor es la decisión infantil y no la acción profesional docente. Los aprendizajes no son mostrados como resultado de situaciones pedagógicas. Volveremos sobre este punto en próximos apartados.

2. Tarea docente: observar y no intervenir

Según Amossy, "el "yo" puede decirse o bien al tomar la palabra, en las modalidades de la enunciación o bien al hablar de sí mismo. Es aquí donde se pone en juego la cuestión de la doble naturaleza del "yo" como sujeto de la enunciación o como sujeto del enunciado (Benveniste, 1966) [...]. Para hablar sobre sí mismo, para decirse, el "yo" de la enunciación no tiene necesidad de poner en escena un "yo" del enunciado: se muestra aunque no hable de su persona." Es por esto que, la representación que el locutor hace de su tarea, resulta muy importante para el análisis del ethos docente.

2.1 Docente observador

La escena que construyen los Informes muestra una comunicación realizada desde algún lugar del aula, pero fuera de la situación educativa. El niño construye su aprendizaje sin participación del docente. No se describen las interacciones propias de la enseñanza-aprendizaje, sino más bien las decisiones que el niño va tomando según sus propios criterios.

En este período, Zaira va afianzándose en los diferentes recursos para representar cantidades, esto se observa en las diferentes actividades propuestas donde representa mediante marcas y en otras ocasiones busca en la banda numérica y luego lo escribe en el pizarrón.

2.2 Pedagogía de la fascinación

La eficacia del docente en la enseñanza (en su estímulo para la adquisición de habilidades del alumno) no aparece explícita, solo sugerida. En realidad, el foco está puesto en lo que el alumno logra por sí solo como resultado de su propio interés o fascinación. Se trata de un discurso humilde por parte del docente, y sin exhibición de una autoconciencia de su labor. ¿Quién es, en última instancia, el que provoca tal fascinación o interés? ¿Quién es el que se plantea objetivos de aprendizaje que los alumnos alcanzan o bien no logran adquirir? La valoración del interés o de la fascinación del alumno no permite mostrar

el trabajo de motivación que realiza el docente para despertar ese interés ni su labor educativa. Tampoco permite interrogarse sobre qué ocurre con los niños cuyos intereses no coinciden en tiempo y lugar con los que plantea la planificación escolar y el curriculum.

Durante este proyecto se lo observó fascinado por el mundo de los insectos. Ha logrado apropiarse de dicha información.

Juan Cruz se mostró muy interesado al armar su planta y estuvo muy atento a sus cuidados. Consiguió apropiarse de los contenidos, fundamentalmente de aquellos relacionados con el cuidado de las plantas.

El empleo de diferentes herramientas y materiales para llevar adelante las producciones plásticas, atraen (sic) su atención. Le gusta explorar con sus manos las sensaciones que le brindan los distintos materiales propuestos y sus posibilidades de expresión.

2.3 Excepciones. Primera persona y experticia docente

En la muestra se observan unos pocos casos en los que el docente explicita su tarea pedagógica y se presenta como alguien que posee conocimiento de su hacer. En estos pasajes, es muy frecuente el uso de la primera persona o de construcciones que ubican en posición temática la acción docente.

Al explicarle que no se hace, paulatinamente dejó de hacerlo y comunicarse desde otro lugar, por ejemplo desde la palabra, el grito o el llanto.

Poco a poco y con nuestro estímulo, comenzó a simbolizar. Esporádicamente adquiere roles cuando se lo proponemos (cocinero, comprador).

En esta etapa, les propuse a los nenes que exploren diferentes herramientas convencionales: esponjas, rodillos, (...) pinceles. Durante las primeras actividades les pedía que pinten todo el soporte dado (...) Bau lograba utilizar y pintar con dichas herramientas todo el soporte sin dejar espacios en blanco. También era una propuesta que usaba como descarga. En una segunda etapa, para

complejizar las actividades, les propuse que primero pinten un fondo con una herramienta y un color, lo dejen secar y luego, con otra herramienta realicen formas circulares. Bauti logra hacer formas circulares con el pincel con su herramienta (pincel y/o hisopos) por todo el soporte. Al finalizar, va al lavatorio de la sala y colabora en lavar la herramienta.

Son pocos los casos en los que, como en este último ejemplo citado, se explicita una secuencia didáctica y su fundamento. En el mismo informe, para el área de lectura, el docente cita los títulos de los cuentos que están leyendo, incluso con editorial. También menciona los títulos de las canciones, para el área música. Sale de las fórmulas estereotipadas y enuncia acciones educativas singulares y reconocibles por la familia, ya que se trata de los cuentos y canciones que el niño lleva y trae del jardín a su hogar.

En síntesis, en el corpus analizado el desarrollo del niño se muestra como un fluir natural de crecimiento o progreso hacia mayor autonomía, conocimientos, habilidades, destrezas, etc. El docente se muestra, salvo contadas excepciones, como un eficiente observador neutral (esto encuentra su correlato discursivo en la borradura del enunciador, para dejar lugar al niño como centro, señalado anteriormente.) En los Informes se escenifica un ethos humilde, en el sentido de que no se elogia a sí mismo, pero también porque no pone énfasis en sus acciones y experticia. En cambio, sí elogia (con modalizadores) la labor del niño. De este modo, los logros no se registran como efecto de la acción pedagógica sino como consecuencias “naturales” del crecimiento del alumno: la tarea se hace sola. La acción pedagógica no es producto de un saber profesional que se exhiba en los escritos. En ese sentido, se observa una coincidencia con los planteos de Bronckart: *“Los docentes son presentados como coadyuvantes o instrumentos de un proceso inevitable o casi mecánico: su trabajo consiste en aplicar los principios. Aun cuando se presenta su actuar concreto (activo o receptivo) con los alumnos, nunca están dotados de las dimensiones de una semántica de la acción.”* [...] *“¿Por qué el trabajo concreto de los docentes permanece oculto? ¿Hay que ver allí, a pesar de todo, una subsistencia de la ideología de la enseñanza como arte (protegido de cualquier prescripción didáctica concreta)? [...] ¿Cómo evitar el riesgo de una suerte de mecanización del trabajo del docente?”* Bronckart (2007), pág. 181- 186.

3. Cualidades jerarquizadas: paciencia y equilibrio emocional

En los Informes, el docente es alguien que asume la demanda infantil como parte de su trabajo. Sus cualidades más destacadas son la paciencia y la confianza en que el alumno progresa hacia un estado de mejoría en lo concerniente a sus aprendizajes, actitudes, desarrollo de habilidades, autonomía, etc. Una de las funciones del docente es la de restablecer el equilibrio, solucionar problemas. Esto encuentra su correlato en el discurso, que realiza una clausura inmediata de los conflictos enunciados. Es decir: enuncia conflicto- enuncia solución.

3.1 Nada exaspera al docente

El docente es representado discursivamente como alguien muy equilibrado emocionalmente, tranquilo, para el que todo lo que ocurre en la sala está dentro de lo esperable, y el bullicio infantil no lo perturba. Su función es mantener la calma frente a los comportamientos infantiles. No le sorprende tener que reiterar una y otra vez las consignas.

Comienza a afianzar sus prácticas de higiene y orden tanto de la sala como de sus elementos personales, se le debe solicitar más de una vez que guarde sus pertenencias ya que por seguir charlando con sus compañeros las deja sobre la mesa.

Narela permanece en un sector observando cómo se lleva a cabo la actividad, debe ser convocada por la docente ya que expresa que no tiene ganas de jugar; luego comienza a incorporarse en la propuesta.

Acepta los límites marcados por la docente a cargo como profesores especiales pero en ocasiones necesita que se los recuerden.

3.2 Neutralización del conflicto

El ethos representado valora positivamente la ausencia de conflictos, lo que lleva a asociar la función del docente como restablecedora del

equilibrio. El conflicto no puede quedar enunciado en el discurso. Exige una clausura y restauración del orden. Si aparece la palabra conflicto, en la misma oración aparecerá la palabra “solución”, figure o no el docente como sujeto del enunciado.

Ante un conflicto busca una solución y pide perdón.

Sahir comprende lo que se debe o no hacer, en ocasiones evade los límites, inmediatamente cuando la docente le llama la atención, se arrepiente de lo sucedido disculpándose.

Frente a las dificultades se muestra tenaz y tiene confianza en resolver situaciones. A veces la ansiedad y el no poder esperar lo ponen un poco intranquilo.

Como muestran los ejemplos anteriores, la escena escolar se presenta dotada de un clima armonioso y tranquilo: los conflictos son resueltos, cada niño impone sus ritmos y necesidades y el docente acompaña y espera esos tiempos.

4. Descuido en el uso de la lengua escrita

En el corpus analizado, el docente no se autorepresenta como un profesional de la lengua. No considera el cuidado y revisión de su producción escrita como parte de su experticia docente, es decir que no asume que su expresión escrita es una de las manifestaciones de sus habilidades profesionales.

La escritura presenta en general errores de redacción que producen un ruido en la escena de enunciación. Se presenta una sintaxis no planificada y que genera una lectura engorrosa en el sentido de que se recurre siempre a las mismas estructuras y no hay revisión de segmentos locales ni del texto general para corregir errores.

No hay preocupación por el estilo ni precisión en la elección de vocabulario. Se acude casi siempre a los conectores con menor compromiso en la exhibición de las relaciones semánticas (por ejemplo “y”). No se aplica revisión gramatical ni ortográfica. Se abusa del “corte y pegue” sin relectura. Algunos párrafos aparecen idénticos en varios informes. En algunos casos hasta se cambia el nombre del alumno a lo largo del texto, lo que permite inferir que se han copiado fragmentos de otros informes sin una relectura que permita ajustar la prosa y descubrir el error.

La puesta en hoja también indica desinterés por el destinatario, ya que se descuida el uso de márgenes e interlineado, no se efectúa jerarquización de la información con títulos y subtítulos, no se toman decisiones tipográficas, etc. En otras palabras, en general los informes muestran un escaso manejo de las herramientas que brindan los procesadores de textos.

Estos rasgos están en coincidencia con la idea de que “el locutor se deja ver también en el nivel de la lengua que utiliza, en sus elecciones léxicas, en su estilo.” (Amossy, 2010).

Este tipo de redacción no está orientada hacia el lector del texto, ya que no le facilita la lectura. Especialmente los problemas sintácticos y de progresión en el desarrollo de la información ponen en evidencia la falta de consideración hacia el lector.

En muchos casos pueden observarse huellas de falta de experiencia en los procesos de escritura. Podría pensarse en escritores que trabajan bajo un modelo de producción escrita más cercano al de “decir el

conocimiento” que al de “transformar el conocimiento”, en términos de Bereiter y Scardamalia (1992).

Una de las posibles causas de estas dificultades podría ser que el docente solo es escritor de informes, pero no es lector, ni del propio texto ni de producciones de otros docentes. Solo el director de la institución es el que tiene una práctica lectora de Informes y puede llegar a desarrollar aprendizaje o dominio del género.

Hemos clasificado los errores más frecuentes, aunque no todos podrán ser presentados. Por ejemplo, la ausencia de conectores, el mal uso de los signos de puntuación o la informalidad en la puesta en hoja no serán exhibidos en la exposición siguiente: baste señalar que fueron errores muy habituales en la mayoría de los Informes y que para ejemplificarlos requeriríamos de citas extensas que no podemos incluir por razones de espacio.

A continuación presentamos algunos de los problemas más frecuentes⁴:

4.1 Repeticiones

La repetición de palabras idénticas o de la misma familia pone en evidencia la ausencia de relectura y revisión de los textos:

Le agrada jugar con materiales de construcción logrando construir con detalles. Prefiere juguetes pequeños y comienza a jugar en el sector de dramatización. Aún su juego es solitario. En sus primeros intentos por comenzar a jugar con otros, pretende imponer su juego y se enoja.

Micaela ha mostrado interés en participar de todas las propuestas siempre de manera activa y mostrando interés y conocimiento en el tema.

4.2 Vocabulario impreciso

Se observa ligereza o falta de detenimiento en la selección de las palabras. En el siguiente ejemplo, en lugar de “libremente”, tal vez el docente quiso significar “fluidamente”:

⁴ Algunas categorías para su clasificación fueron tomadas de Bas, Alcira et al. (1999) “Los problemas de los textos”, en Escribir: Apuntes sobre una práctica. Buenos Aires, Eudeba.

Posee un vocabulario avanzado para su edad lo que le permite comunicar emociones y sentimientos libremente a sus docentes y pares.

En este otro ejemplo, además de hacer un uso de preposiciones infrecuente, no queda claro si el niño se escapó o si faltó a clase.

En esta etapa Joaquín se ausentó en reiteradas ocasiones al Jardín, por distintas causas.

4.3 Falta de concordancia en número

La falta de concordancia en número es muy frecuente en la muestra. Nuevamente, una relectura de los informes permitiría corregir fácilmente este tipo de errores ya que es muy probable que respondan a distracciones y no a desconocimiento de las formas correctas.

Si se le presenta un conflicto con algunos de sus pares su actitud es pacífica, algunas veces intenta resolverlo por medio de la palabra y otra busca la intervención de la docente. (Corresponde: otras)

Logra escuchar con atención, por tiempo cada vez más prolongados. (Corresponde: prolongado)

Se comunica con las maestras de manera afectuosa, se acerca para hablarle o le indica si necesita algo. (Corresponde: hablarles/les).

4.4 Uso incorrecto de preposiciones

Llama la atención el uso incorrecto de preposiciones en los informes. Es probable que una relectura tampoco permitiría su corrección, ya que requieren cierto conocimiento del régimen preposicional. No parecieran corresponder a distracciones sino más bien a desconocimiento de la norma.

Es capaz de comunicar posiciones en el espacio de los objetos con respecto de su cuerpo y de los objetos con respecto a otros objetos. (...con respecto a...).

Logra prestar atención en todas las pautas (...prestar atención a...)

Puede realizar de forma correcta (...en forma...)

...pudiendo participar de forma activa (...en forma...)

4.5 Comparaciones incompletas

Se trata de expresiones en las que el segundo término de la comparación no está enunciado.

Se manifiesta más independiente en hábitos de aseo y orden tanto personal como de la sala, es responsable de sus pertenencias.

¿Más independiente que otros? ¿Que él mismo respecto del período anterior?

Su vocabulario es más variado con una dicción clara.

Más variado que.... falta el segundo término. Por otra parte, “con una dicción clara” es una construcción que está suelta, no se entiende de qué depende sintácticamente.

4.6 Ausencia de planificación oracional

Los textos no atienden a la planificación oracional, es decir, resuelven la sintaxis sobre la marcha, como en el discurso oral, y no se construyen oraciones sintácticamente aceptables para el género en el que se inscribe el texto, ni que reflejen las relaciones entre las ideas que se quieren comunicar. Las oraciones cambian de sujeto sintáctico a medida que se van construyendo.

Responde a las diferentes propuestas dadas por las docentes observándolo ansioso, y entusiasmado por lo que va a realizar, disfruta del desarrollo de las mismas.

Acepta las manifestaciones de afecto que las docentes le brindan y en ocasiones también de jugar con ellas, admitir que lo tomen de la mano.

4.7 La oración empieza dos veces

Algunas instituciones, como ya hemos comentado, prefieren la utilización de plantillas o fichas para completar, en las que se utilizan a modo de categorías las distintas áreas que plantean los Diseños Curriculares. La economía que podría reportar el empleo de estas fichas no se cumple en aquellos casos en los que se mezclan las dos estrategias en el mismo informe: empleo de ficha y prosa libre.

Área: El juego: en relación a esta área se abordó el juego dramático “el doctor”, el juego en rincones y los juegos de mesa. En cuanto al juego del doctor, XXXX ha logrado participar de éste de manera activa logrando cumplir ambos roles (doctor y paciente).

4.8 Sofisticación: la misma, la cual

El empleo de expresiones como “la misma”/“el mismo”; “la cual”/“el cual”, aparecen con mucha frecuencia y pueden interpretarse como marcas que buscan mostrar un registro formal y elaborado de la lengua escrita. Sin embargo, tanto el abuso de estas formas como su incorrecta utilización solo aportan confusión y ruido en la comunicación.

El área de literatura se trabajó a través del proyecto de monstruos. Durante el mismo Belén ha mostrado mucho interés

Se interesa en la experimentación, en el planteo de hipótesis y la comprobación de la misma.

Reconoce cambios en los materiales y realiza observación y registros gráficos de los mismos por medio de dibujos y palabras.

Posee un lenguaje claro y fluido, el cual utiliza de manera espontánea.

4.9 Verbo conjugado + gerundio

Llama la atención la reiteración, en el 100% de la muestra, de una misma estructura sintáctica: verbo conjugado más gerundio.

Reconoce y utiliza correctamente los materiales de esta área, mostrándose muy cuidadosa y responsable en su uso.

Dada la recurrencia de esta estructura, intentaremos algunas explicaciones sobre su utilización.

Gerundio como decorado

El gerundio en circunstancial pareciera mostrar la “escena” o “situación”. La acción sola, sin indicar en qué circunstancias se produce, no estaría informando suficientemente. El gerundio no es acción, sino decorado, escenografía.

El locutor no se conforma con enunciar una única habilidad o acción. Es un locutor que tiene la obligación de completar, agrandar, estirar, adornar, dar marco, dar mayor evidencia de sus observaciones, y además, hacerlas verosímiles: el aporte de detalles del escenario o situación son prueba de que él estuvo efectivamente allí, en su carácter de observador neutral. Nos permitimos esta interpretación, dado que en la gran mayoría de los casos, el gerundio no agrega información, solo estira el enunciado y le da marco a la situación.

Participa en la producción de cuentos realizando aportes interesantes para enriquecer la producción.

Sintaxis engorrosa

Por otra parte, el predominio de esta estructura con gerundio es signo también de una sintaxis poco elaborada, descuidada. La sintaxis de los informes en general es muy pobre, poco creativa. Se toman fórmulas y luego se copian incesantemente. La estructura verbo conjugado más circunstancial en gerundio es muy práctica para comunicar *conducta más circunstancias*.

¿Por qué elegir esta construcción, en vez de dos subordinaciones coordinadas del mismo nivel sintáctico? Tal vez esta segunda opción obligaría a reflexionar y optar por qué conector deberían estar unidas, es decir que constituiría una elaboración más compleja de la sintaxis. Exigiría definir qué tipo de relación semántica se establece entre las ideas, para poder escoger un conector apropiado.

Ejemplo de estructura más elegida: verbo conjugado+ gerundio:

Se interesa por el sector de dramatizaciones y asume el rol de "Mamá", enojándose si otra compañera asume el mismo rol.

Ejemplo de reelaboración en la que habría que optar por un conector:

Se interesa por el sector de dramatizaciones y asume el rol de "Mamá" pero se enoja si otra compañera asume el mismo rol.

Es importante destacar que la reiteración de esta estructura pone en evidencia que el locutor la considera una fórmula apropiada para lo que desea comunicar, y por ello la repite constantemente, no solo a lo largo del texto, sino como en el siguiente ejemplo, oración tras oración: cuatro veces.

Participa en juegos en pequeños grupos, compartiendo sin inconvenientes espacios y objetos de la sala. Realiza diferentes construcciones en el espacio, explorando las diversas posibilidades de los materiales. Organiza su espacio de juego; planificando esta actividad con otros compañeros. Participa en la evaluación de distintos juegos, conversando sobre los logros y dificultades grupales.

Habilidad desagregada

Esta estructura que resulta tan práctica, en otros casos se emplea para mostrar una habilidad lograda en verbo conjugado, más el detalle desagregado de esa habilidad, algo así como una "subacción" o acción contenida en la más general.

Le agrada participar en las actividades donde tengan que producir un cuento, iniciándose en algunas fórmulas de comienzo y cierre.

La acción general es producir cuentos, la acción subordinada es el empleo de fórmulas de comienzo y cierre.

Confianza en el progreso

Por último, se considera al niño como alguien que siempre puede hacer algo más. Por eso esta estructura es tan funcional. *Hace x, haciendo y.* El locutor elogia y enfatiza el progreso infantil.

Sigue el hilo del relato, realiza comentarios acerca de lo escuchado, preguntando lo que desea conocer.

Disfruta y participa de la elaboración de textos escritos, teniendo en cuenta el propósito comunicador.

Recita oralmente la serie numérica, ampliando cada vez más su recitado.

Como muestran los ejemplos anteriores, la ampliación de la frase con la construcción verboidal está en concordancia con una concepción en la que el niño progresa siempre desde la menor hacia la mayor habilidad, conocimiento, destreza, etc.

En síntesis, los Informes muestran descuido en el uso de la lengua. Las incorrecciones gramaticales, la reiteración de fórmulas y segmentos extraídos de otros Informes, la falta de claridad, el no detenerse en la elaboración de construcciones y selecciones léxicas pueden interpretarse como indicios de un proceso de escritura que opera más a nivel local o de frase que a nivel global o textual. Podría pensarse en una representación del texto, por parte del docente, como una sucesión lineal de palabras y no como un entramado en el que los elementos establecen conexiones aunque no estén próximos en el discurso. El docente no percibe al texto como una unidad sino que trabaja en la presentación de proposiciones aisladas que no se relacionan entre sí. No registra los ruidos que aparecen en la comunicación porque no realiza una relectura de su escrito concebido como una unidad y por otra parte, no considera la corrección lingüística y la comunicación eficaz como indicios de su desempeño profesional. Todos estos rasgos contribuyen a que la construcción del enunciatario no resulte adecuada, como veremos a continuación.

5. Enunciatarios - Doble destinación

En los informes estudiados, generalmente no se menciona en la superficie del discurso al enunciatario. Aparecen pocas huellas. ¿Es la familia? ¿Es la institución escuela, a través de sus directores? ¿Es el niño, a través del relato de los padres acerca de lo que les informó el Jardín? Los textos están dirigidos a alguien que conoce muy bien al niño, pero en otro contexto, en la casa. Lo relevante es contar cómo es ese niño en la escuela. Pero también la institución escolar y sus directivos son destinatarios de informe.

Según Amossy, “El “yo” puede dirigirse con conocimiento de causa a dos auditorios distintos con un discurso único que proyecta intencionadamente, a cada uno de los públicos, una imagen de sí a veces similar, a veces diferente pero en ambos casos debe cumplir distintas funciones.” En el género Informe de Alumno, hay una doble destinación: familia y escuela. El locutor modula su discurso en función de atender dos tipos de presiones o potenciales interpelaciones diferentes: en un caso, laborales pues son las autoridades institucionales las que pautan la tarea docente. En el otro caso, presiones de la familia: esta posee un saber sobre el niño, y expectativas sobre su educación que pueden entrar en discordancia con el saber y propósitos del docente.

Los Informes analizados adoptan generalmente un tono neutro, explicativo/descriptivo. No hay prácticamente segmentos argumentativos u orientaciones a los padres. Es muy probable que esta sea una indicación pedagógica o una decisión institucional, pero puede ser también un modo de evitar la responsabilidad que debe asumirse ante una recomendación. No deja de ser llamativo que esta práctica profesional (evitar la orientación a los padres), que puede observarse en la práctica lingüística (ausencia o escasez de recomendaciones, exhortaciones, recursos argumentativos para sostener un punto de vista, etc.) sea la elección predominante en las distintas instituciones e informes analizados. El propósito comunicativo principal, informar objetivamente, es probable que responda a ciertos temores o reparos en tomar una posición más comprometida. Pareciera que docente e institución no asumen la potencialidad que tiene su saber en la orientación a los padres para la educación de sus hijos, ni para reflexionar internamente sobre la actividad educativa. Visto de otro modo, podría decirse que la institución considera que la educación de los niños fuera del ámbito escolar no es de su incumbencia y hasta

podría entrar en contradicción o fundamentarse en otros criterios y expectativas distintos de los escolares. Y a la vez, tampoco considera necesario que el enunciador del informe ofrezca evaluaciones, explicaciones o descripciones de su propia práctica pedagógica destinadas a la propia comunidad educativa.

5.1 Alusiones a la familia

En unos pocos casos se presentan alusiones a la familia del niño en los informes. En esos segmentos el enunciatario es privilegiadamente la institución, las autoridades. En el ejemplo siguiente, no se la menciona explícitamente, pero es la familia quien formó los hábitos. Se expresa con una nominalización.

Demuestra tener formación de hábitos, es ordenado y cuida el orden en su lugar de trabajo.

En otras ocasiones, se menciona a la madre, padre o tutor, en acciones que la familia ya conoce por haber participado de ellas. Si bien es posible inferir la valoración de las acciones relatadas, el enunciador no explica ni evalúa los procesos:

Durante este período, León necesitó de la presencia de su mamá para ingresar a la sala, escapándose de la sala si su mamá se iba, finalizando este periodo, León se despide de su mamá en la puerta de la sala sin necesitar que ella ingrese con él.

El siguiente es el único caso encontrado de mención explícita de destinatario institucional en posición tan destacada y reiterada. Probablemente tiene que ver con que aquí, excepcionalmente, se manifiesta el rasgo de compromiso público/legal que tiene un informe pedagógico. Especialmente porque está funcionando como promoción al Nivel Primario.

En el último mes se realizó otra reunión con la mamá, debido a los cambios de conducta observados en Santino y a sus problemas de dicción. La madre alude estos cambios a la situación familiar. Aún no ha realizado la consulta por la dicción que se había acordado en el período inicial; por lo cual se compromete a realizarla antes de fin de año, teniendo en cuenta que esta

dificultad de Santino para expresarse podría traerle mayores problemas en un 1° grado.

En el siguiente ejemplo, podemos observar nuevamente la doble destinación: aquí el enunciatario privilegiado es el equipo directivo del jardín.

Sebastián continua mostrando dificultad en la pronunciación de algunos fonemas, por lo cual en ocasiones se dificulta comprender lo que está expresando. Se citó a la familia reiteradas veces para conversar sobre el tema, pero no han asistido a las mismas.

5.2 Ausencia de orientación a los padres. Ambigüedad

Los desempeños son presentados, generalmente, sin una valoración que ayude a los padres a comprender si se trata de algo logrado o por el contrario, motivo de atención.

Por ejemplo, en el siguiente caso, no queda claro si es bueno o malo que el niño no acuda al docente y resuelva físicamente los conflictos:

Resuelve conflictos mediante manifestaciones corporales, casi nunca acude a la docente.

Una valoración negativa podría ser, por ejemplo, una reformulación del siguiente estilo:

Resuelve conflictos mediante manifestaciones corporales, todavía no logra acudir a la docente para pedir ayuda.

Una valoración positiva podría ser, por ejemplo, una reformulación del siguiente estilo:

Logra resolver conflictos mediante manifestaciones corporales, ya no necesita acudir a la docente.

Otros ejemplos que también presentan ambigüedad:

Observaciones: En reiteradas ocasiones fue necesario reiterarle las consignas, ya que se encontraba conversando en el momento de la explicación, distrayéndose no solo a sí mismo sino a sus pares. Le

agrada divertir a los mismos asumiendo una postura graciosa.

Ludmila continúa manifestándose con timidez. Participa de las actividades propuestas, necesitando incentivo para hacerlo en intercambios y frente al grupo.

5.3 Presencia de orientación a los padres

Como ya hemos señalado, la orientación a los padres es muy indirecta y poco frecuente. Presentamos a continuación algunos pocos casos que se presentaron en la muestra, en los que se puede deducir la orientación.

En este período sí se la observó más involucrada en situaciones de conflicto con sus compañeras; si bien esto es característico de la edad, muchas veces no lograba resolverlas mediante la palabra, era necesaria la intervención docente.

Si bien Bauti trae los juguetes para compartir al jardín, es necesario seguir incentivando "el compartir con los otros pares". Como es característico en esta edad, él quiere imponer las reglas de cómo y cuándo usar los juguetes.

Como es característico en esta edad, aún su dicción no es del todo clara, cambia algunas letras por otras. Una intervención con qué lo pueden ayudar es: que vuelvan a repetirle la frase pero sin esperar que la repite varias veces.

5.4 Paráfrasis explicativa

No son frecuentes en la muestra los tecnicismos propios del discurso pedagógico. Puede deberse a que el locutor no construye su rol profesional o a una consideración hacia uno de los dos enunciatarios del informe, la familia. (El otro es la dirección de la escuela, que sí maneja el sociolecto docente). De todos modos, es frecuente que cuando aparecen tecnicismos, se acompañen de paráfrasis explicativas. Estas paráfrasis - y otras que no se usan para reformular tecnicismos sino para hacer otro tipo de aclaraciones- manifiestan que se está tomando en cuenta a la familia como uno de los participantes de la doble destinación.

Y se ha iniciado con el reconocimiento y escritura de números en forma convencional y no convencional. Es

decir, que cada uno pueda escribirlos como les sea más fácil y sepan.

Ante una dificultad, generalmente se defiende solo, mediante el lenguaje oral y corporal (empuja o pega), pero solo si lo molestan reiteradas veces.

Se encuentra en la etapa del "Garabato controlado", pudiendo cerrar formas circulares y realizando grafismo como si escribiese.

En ese momento logra tranquilizarse, como también cuando le hablamos muy serias (como si nos enojáramos).

En este último ejemplo, la paráfrasis explicativa se utiliza para aclarar que se trata de una simulación de enojo, con valor pedagógico.

El enunciador del informe evita formular un juicio explícito que pueda contrariar al destinatario "familia". Es muy frecuente la utilización de "aun" o "continúa" para indicar desempeños no alcanzados y que deberían lograrse. De este modo, se busca orientar al enunciatario, como se muestra en los siguientes casos:

Aun se niega a participar de intercambios y de actividades donde debe exponerse frente al grupo, muestra preferencia por permanecer observando.

Durante este período ha incurrido en muchas inasistencias, lo que dificulta una continuidad en el trabajo de integración al grupo. Continúa mostrándose de manera tímida frente al grupo y negándose a participar de actividades donde hay mayor exposición. Participa del resto de las actividades de manera callada.

5.5 Rendición de cuentas

Algunos Informes funcionan como un registro minucioso de observaciones. Se enumeran conductas con intención de comunicar fidelidad y objetividad de registro. Por ese motivo, algunas listas de acciones, desempeños, tareas, tienen errores en la progresión de la información (problemas de coherencia), ya que se ponen a continuación dos proposiciones que son casi idénticas, pero como si se tratara de dos cosas distintas.

En el afán por *dar cuenta de y enumerar todo lo posible*, se listan cuestiones que podrían reescribirse en una sola. Esto también es una consecuencia del *corte y pegue sin relectura* y la poca consideración hacia el lector.

En estos casos, el alocutario es alguien a quien el texto estaría buscando darle seguridad y evidencia de observación por lo que se recurre al ejemplo, al relato de casos para mostrar fidelidad con los hechos. Así, se le explica a la familia todo lo que se hace en el jardín con su hijo, como si una cámara filmara un momento de la actividad, para acercarlos. Se apela a la aprobación por parte de la familia del accionar del jardín. El docente se muestra como alguien muy seguro, que sabe cómo contener al niño y que puede permitir que todo lo que hace sea visto. También se muestra que el niño lo acepta y aprueba.

El ejemplo siguiente muestra un registro minucioso, como si una cámara hubiera grabado cada instante:

La relación conmigo muy buena, se ha fortalecido aún más. Tenemos un vínculo de apego fuerte y de confianza. También disfruta de ser mimado mediante besos y abrazos, que la corra por el parque. Le gusta cuando hago bromas, o caras, él manifiesta una sonrisa o una carcajada, a veces me dice: -"¡Noo! Agussss!"- Busca aprobación, contención, mirada o atención ante algo que no puede resolver. En relación a los límites, por lo general los acepta y está atento a mis sugerencias. Algunas veces, es necesario repetir el "no" o la consigna, pero al mantenerlo firme, modifica su actitud o intenta repararlo. De todas maneras, le gusta tener la última palabra y contestar. Le explico por que "no" y anticipo las pautas, esta intervención le da seguridad y le permite no llegar a transgredir el límite, por ejemplo: pueden jugar un ratito más con la pelota, pero en unos minutos la van a tener que guardar para saludar a la Bandera. Bauti la guarda y saluda contento a la Bandera.

5.6 Señaladores temporales como mitigadores

En otros casos, el docente no se construye como una autoridad frente a la familia, por eso no formula enunciados que puedan entrar en discordancia con la imagen que la familia tiene del niño. Los señaladores temporales se emplean en algunos casos para atenuar las

afirmaciones y evitar juicios categóricos, estigmatizantes o que puedan ser cuestionados por una visión diferente por parte de la familia.

A veces cuando no puede resolver alguna situación con sus pares manifiesta sus necesidades y deseos a través de llanto y/o gritos.

Sus construcciones son cada vez más elaboradas y creativas, incluyendo un número mayor de elementos de éstas.

En varias ocasiones suele decir lo que construye.

En el sector motor le gusta recostarse sobre las colchonetas y levantar las piernas. Por momentos es necesario incentivarla a que retome la actividad de juego y movimiento.

Paulatinamente logró utilizar el cuaderno como un medio de registro y comunicación, utilizando el mismo de manera correcta.

5.7 Diminutivos como mitigadores

Es poco frecuente el uso de diminutivos, contrariamente al lugar común que critica este recurso en el discurso de las maestras jardineras. Cuando aparecen, su función es generalmente la de mitigar las afirmaciones o crear cercanía y aprobación del alocutario. Registramos muy pocos casos en la muestra, algunos de los cuales transcribimos a continuación.

...si le preguntamos responde sin problema, con carita de vergüenza y una sonrisa compradora.

... por lo general se sienta en las sillitas y si hay herramientas es con lo único que juega.

Comenzó a desenvolverse un poquito más a partir de la quinta semana.

Aunque el hablar frente a todos los pares, le da timidez y habla muy suavemente (es necesario pedirle que eleve el tono de voz porque no se lo escucha).

5.8 Actividades singulares

Los textos de la muestra recurren a fórmulas generales, aplicables a muchas situaciones y a muchos niños, como un discurso burocratizado y atravesado por la repetición y la neutralidad. Expresiones como la siguiente, aparecen en distintos Informes, siempre redactadas del mismo modo.

Participa con alegría y entusiasmo en los distintos juegos, ya sean grupales o individuales.

Se destacan, no obstante, algunos casos en los que sí se hace alusión a actividades particulares, identificables para el enunciatario “familia” dado que pueden reconocer el contenido, tarea, tema, cuento, acto, canción, etc., abordado en el jardín, por tratarse de cuestiones que han llegado al hogar a través de sus hijos (cantar determinada canción) o porque la familia ha tenido algún tipo de intervención (preparar un disfraz para una representación). Estos casos en los que se mencionan actividades singulares tienen un efecto de rigor y precisión en las apreciaciones del locutor, mayor relevancia informativa y jerarquización de la tarea docente ya que exhiben situaciones de enseñanza-aprendizaje reconocibles. Dan prestigio al hacer cotidiano.

Disfrutó de explorar la textura de los materiales presentados y construir en el espacio tridimensional. (Granaderos y máscaras con masa de papel).

A partir del trabajo realizado con el proyecto de la huerta, pudo comprender, qué es una huerta y la utilización de la misma, su reproducción y crecimiento...

Observa con atención las distintas obras de artes como la de Van Gogh, Kandinsky y Jackson Pollock pudiendo describir y realizar sus producciones respetando las técnicas utilizada por el autor correctamente.

Durante el desarrollo del proyecto “De pies a cabeza” logró señalar correctamente las partes principales de su cuerpo sobre sí mismo y sobre las otras personas.

Durante la tarde lo podemos escuchar cantando distintas canciones mientras juega, por ejemplo: “Jeremías, es un mago”.

Puede asociar el sonido al movimiento y el silencio a la quietud a partir de canciones como "Las estatuas" o "Bartolo" adoptando distintas posiciones.

Como muestran los apartados anteriores, la doble destinación, en algunos casos, es asumida y resuelta adecuadamente, y en otros, se privilegia uno de los dos enunciatarios en detrimento del otro. Recursos como las paráfrasis explicativas, la mención en forma detallada de las actividades, los señaladores temporales como atenuantes de las afirmaciones, muestran que la familia está siendo considerada como destinataria del informe.

Por otro lado, en casos en los que se mencionan cuestiones que la familia ya conoce, pero que de todos modos se manifiestan explícitamente, ponen en evidencia que el texto se dirige a la autoridad escolar.

Llama también la atención, en relación con la consideración del destinatario, la frecuente ausencia de orientación argumentativa que señale si determinado aspecto es positivo o negativo en el desarrollo del niño. Podría pensarse que el docente tiene una representación del género Informe como un discurso objetivo y neutro, en el que no se toma partido por los aspectos que se describen. Además, valorar positiva o negativamente determinadas características del niño podrían comprometer al enunciador en el sentido de tener que responsabilizarse por sus afirmaciones.

6. Enunciador y enunciatario: sistema de creencias compartido

Amossy se pregunta: “¿Cómo encontrar las huellas de la negociación de imágenes cuando la relación con el otro se disimula en el texto? ¿Qué rodeos hay que dar para desentrañar las relaciones entre el yo y el vosotros/ustedes, entre la imagen de sí y la imagen del otro, en ausencia de un manifiesto diálogo? (...) El auditorio, cuando no está ni designado ni descrito, puede ser deducido de los valores, de las creencias y de las opiniones que el texto le atribuye”. Es por ello que interesa analizar el sistema de valores compartidos entre docente y familia tal como se presenta en los informes.

Como hemos señalado, el docente se autorepresenta como alguien que debe dar cuenta *objetivamente* de sus observaciones. Sin embargo, las huellas de la subjetividad pueden encontrarse, por ejemplo, en algunos modalizadores o en la selección léxica.

Dado que en general predomina un tono neutro, informativo, las huellas de la orientación argumentativa (positiva o negativa) suelen encontrarse en los verbos elegidos. Son muy frecuentes los siguientes: *avanzar, afianzar, lograr, manifestar, mostrar, realizar, utilizar, comparar, explorar, vivenciar, aceptar, poder, continuas, participar*. Estos verbos, en combinación con reforzadores o mitigadores (ej. *aún, ya, todavía*), ponen de manifiesto hacia qué juicio se orienta.

La repetición de algunas palabras y expresiones en la mayoría de los informes pone en evidencia la existencia de un grupo de valores compartidos por escuela y familia. Estos valores son también aceptados socialmente, pertenecen a un discurso de época y se refieren a las expectativas sociales puestas en la escuela. Como prácticamente aparecen en todos los informes (son casi fórmulas estereotipadas del género), los listaremos y brindaremos solo unos pocos ejemplos.

6.1 Valores compartidos por familia y escuela

Disfrutar

El objetivo central del jardín es disfrutar. Aparece con una alta frecuencia la palabra “disfrute” y afines.

Muestra interés y disfrute en la exploración de los materiales y herramientas mostrando una actitud responsable sobre su cuidado.

...siendo sus preferidas las que le permiten dibujar, como los crayones y lápices etc. Expresando siempre su disfrute ante las actividades de esta área.

Jugar

La idea de que el juego es una actividad cotidiana del jardín está presente en la mayoría de los informes.⁵

Participa con alegría y entusiasmo en los distintos juegos, ya sean grupales o individuales.

Progresar

El aprendizaje es progresivo. Aparece muy reiterada la palabra “logro” y afines. Pone en evidencia un trayecto a recorrer y un fin a alcanzar. Por otra parte el logro está también asociado al gusto. No se utiliza el verbo “aprender”.

Logra comunicar situaciones cotidianas e imaginativas, le agrada contar sucesos de su vida cotidiana a la docente.

Discurso de época

Otros aspectos muy reiterados en relación con los valores, y expresados como compartidos por familia y escuela son la solidaridad, la autonomía o independencia, el cumplimiento de consignas, el cuidado del medio ambiente, la aceptación de pautas/límites/normas, el interés por el aprendizaje, la valoración de la vida de seres humanos, animales y vegetales.

Respeto y valora la vida distinta de la suya cuidando el medio ambiente.

6.2 Subjetivemas evaluativos

Algunos de los valores compartidos señalados anteriormente, pueden identificarse en las huellas que subjetivemas evaluativos dejan en el

⁵ Sería interesante contrastar con las apreciaciones sobre otros niveles del sistema educativo (Primaria, Secundaria), en los que aparentemente no se incorpora el jugar a las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Pareciera además que su valor es inversamente proporcional al que se le otorga en el Nivel Inicial)

discurso. Son frecuentes expresiones como: “logro”, “ya”, “con éxito”, “con autonomía”, “sin necesidad de”, “siempre”, “disfrute”, “con interés”, etc.

Posee un excelente vínculo tanto con sus pares como con su docente.

Participa con gran entusiasmo utilizando distintas fuentes de información.

... el resultado fue exitoso, logró un aprendizaje socializador y significativo.

...la relación con sus pares se ha enriquecido profundamente, ya no espera a que lo inviten a jugar...

...su lenguaje se enriqueció notablemente...

Son altamente frecuentes los siguientes enunciados en los Informes de la muestra:

Se muestra muy afectuosa y colaboradora tanto con sus compañeros como con la docente.

Interpreta consignas y las resuelve con éxito.

6.3 Subjetivemas axiológicos

Una de las funciones del Nivel Inicial es la de transmitir valores morales compartidos socialmente. En algunos de los Informes aparecen enunciados que explicitan la enseñanza de valores prestigiosos para la sociedad tales como la solidaridad y el respeto por los demás.

Brisa ha tenido un excelente año. Siempre con ganas de trabajar y predispuesta a seguir aprendiendo. Es muy solidaria tanto con las docentes, colabora en todos los quehaceres diarios. Ayuda mucho a sus compañeros, ya sea a resolver alguna propuesta que ella ya resolvió o en distintas actividades como ordenar o guardar sus pertenencias.

También disfruta muchísimo de los autitos donde puede pasar largos ratos recorriendo todo el espacio, pero a veces debo hablar con ella individualmente ya que le cuesta entender que son del jardín y que todos los nenes tienen el mismo derecho que ella de usarlos.

6.4 Calificación negativa

Son muy poco frecuentes los subjetivismos negativos u otras estrategias para criticar/cuestionar al niño o a su comportamiento. Pareciera que se busca evitar etiquetas o estigmatizaciones, con el fin de no fijar por escrito rasgos que pudieran cambiar rápidamente en etapas tan tempranas. Por otra parte, este y otros aspectos anteriormente descritos, responden a la necesidad de minimizar el conflicto o evitar posibles interpelaciones por parte del doble destinatario. En otras palabras, se intenta evitar la mención de problemas que pudieran requerir explicaciones al docente por parte de familia o autoridades o que pudieran ser rechazados, negados o puestos en duda. Presentamos algunas excepciones en las que sí se presentan evaluaciones negativas del niño, para ejemplificar un rasgo muy poco frecuente de los Informes. En todos los casos, el enunciador se representa a sí mismo como moderado: usa formas que atenúan las aseveraciones, que hemos subrayado.

En los momentos de lectura al principio muestra interés pero luego suele distraerse ante las narraciones de cuentos del docente molestando o hablando con alguna compañera.

Interviene en actividades de dictado a la docente, en ocasiones le cuesta escuchar los aportes de sus pares.

Aun le cuesta participar en las creaciones de textos narrativos y poéticos por su timidez.

...la docente le debe solicitar en varias oportunidades que repita lo que quiere decir ya que en algunos momentos resulta de difícil comprensión.

6.5 Calificación negativa con orientación

La calificación negativa es poco frecuente, pero menor aún es la presencia de una orientación a los padres respecto de los problemas que se enuncian. Los Informes, como hemos señalado, se caracterizan por un estilo neutro, lavado, sin toma de posición ni recomendación a la familia. Presentamos unas pocas excepciones, en las que sí puede percibirse orientación a la familia.

Le cuesta crear y comunicar a través del lenguaje corporal, mostrándose inhibida frente a estas propuestas.

Es necesario insistirle para que participe, ayudándola para que responda a estas propuestas.

Observaciones: En este período se siguió trabajando con Massimo la cuestión del respeto por los límites ya que aun no logra respetarlos. Muestra una actitud de indiferencia frente a ellos, no interesándole aquellas cosas que se "pierde" por su comportamiento. Suele involucrarse en varias situaciones de conflicto, en las cuales busca a la docente para ayudarlo a resolverlas.

Como ya hemos señalado, predomina la elección de un estilo neutro, objetivo, en el que no se realizan recomendaciones ni se exhibe una toma de posición respecto de las cuestiones sobre las que se informa. Esto produce un discurso con ausencia de conflicto, desproblematizado, armonioso, en el que se busca aceptación y una perspectiva común enunciator-enunciatario. Por este motivo, ambos parecen compartir un sistema de creencias que al mismo tiempo corresponde a un discurso de época. Algunos de estos valores son la confianza en el aprendizaje, la búsqueda de éxito, el juego como organizador de la actividad escolar, etc. Son muy poco frecuentes los casos en los que se enuncian problemas y tampoco en estos se utiliza orientación o recomendación.

7. El niño, centro del universo

Muchos aspectos de los Informes revelan el papel central del alumno. Si bien la construcción con sujeto tácito es muy frecuente, suele usarse el nombre propio o el apodo del niño en distintos tramos del Informe.

Los apodos muestran cercanía, confianza, conocimiento por parte del docente de su alumno. Por ejemplo: Bau, Bauti; Joaco, Joaqui. Solo presentamos un ejemplo:

En este último período Mili logró desarrollar una buena relación tanto con sus pares como con su docente en caso de algún conflicto, participa con ideas de solucionarlo.

7.1 Descripciones definidas

El docente es alguien que sabe cómo es su alumno y puede caracterizarlo de un modo preciso. Por ejemplo con la estructura sujeto + verbo ser + predicativo. Esta estructura aparece en la mayoría de los textos de la muestra.

Zaira es una nena muy dulce y cariñosa.

Narela es una nena muy sociable y alegre.

Es cuidadosa y atenta con el cuidado de su cuerpo y el de los demás.

Es muy independiente y autónoma en todas las situaciones planteadas durante la jornada.

Lara es una niña que se muestra tranquila y alegre.

Le encanta bailar.

Es generosa y muy buena compañera.

Es muy sentimental y lo expresa en todo momento.

....su motricidad gruesa es muy estable, no se cae con facilidad y logró desarrollar su freno inhibitorio. Es muy seguro en sus movimientos, reconoce sus límites y el de los demás. A diario se supera en sus movimientos,

intentando explorar nuevas posturas en relación a su cuerpo y los objetos que lo rodean.

Olivia es una nena muy curiosa, dulce, charlatana e inteligente.

7.2 Centralidad del niño

Podría pensarse que uno de los objetivos centrales de la educación inicial es lograr la autonomía del niño. Es por ello quizá que en los Informes desaparece la figura del docente como enseñante, o se corre hacia una posición de asistente, o de acompañante al que se recurre en caso de necesidad o que actúa solo cuando el niño no realiza lo esperado por su cuenta.

Aun sus dibujos son pequeños, mostrando inseguridad al realizarlos. Con el apoyo de la docente se ha ido animando a dibujar más.

En cuanto a los trabajos individuales en cuadernos Brisa siempre ha mostrado seguridad al realizarlos, pudiendo resolverlos correctamente. En caso de no saber, recurre a la docente para pedir ayuda.

No es para nada conflictivo, prefiere evadir estas situaciones y jugar en otro lado. Rara vez nos busca para que lo ayudemos, por lo general logra resolverlo solo. Comenzó a adquirir mucha independencia en sus acciones y rutinas diarias.

7.3 Vínculo afectivo

Algunos estilos docentes enfatizan el vínculo afectivo. Esto varía no por docente, sino por institución. En estos casos, aparece vocabulario más informal, menos técnico-estandarizado, más singular.

...nuestro vínculo se afianzó notablemente, es un nene muy mimoso y siempre, en algún momento del día disfruta de tener protagonismo con nosotras (que lo abracemos o lo tengamos un rato a upa). Siempre nos mira con cara de "pícaro/enamorado", sonriéndonos en todo momento y pestañeando con una dulzura que lo caracteriza. (...) En relación a los límites, los acepta,

algunas veces trata de evadir la situación mediante una sonrisa o algún gesto para “comprarnos”.

Es un nene muy cariñoso y necesita que lo “mimemos” y estemos solo para él.

7.4 La voz del niño

En algunos casos se utilizan comillas para enmarcar una voz ajena a la del docente, generalmente el punto de vista del niño, o bien sus propios discursos.

Demuestra interés por los “problemas” de los demás, mostrándose comprensivo, solidario y sociable con ellos.

Se ríe mucho durante las clases y le encantan las situaciones de “suspenso” que plantea Juli en cada clase.

Algunas veces en los juegos Bau desea imponer su deseo o su “idea” ante otro par, por ejemplo: “¡van vamos a jugar a la pelota”, Él ante estas propuestas, se encuentra con compañeros que aceptan lo que propone o aquellos que no quieren acceder en ese momento porque eligieron jugar a otra cosa. Entonces, intenta resolverlo imponiéndoselo mediante la palabra, o escondiendo el material para que no jueguen, intervengo siendo la “mediadora” entre ambas partes.

...le da un significado, “esta es mamá” y “este es papá”.

El tema de los Informes es el niño. El énfasis de los textos está puesto en definirlo, presentarlo, mostrar todo lo que se sabe sobre él. Sin embargo, como las situaciones de enseñanza-aprendizaje aparecen subordinadas a otras menos pedagógicas y más vinculares, volitivas o dependientes de los intereses infantiles, los Informes en muchos casos no registran el desempeño escolar y por consiguiente, no están sostenidos por un enunciador que exhiba su rol profesional de educador.

Conclusiones

El análisis de las prácticas de escritura permite aproximarse a algunos aspectos de las representaciones sobre las prácticas profesionales. El ethos manifiesta el cuerpo del orador que se constituye en el garante de la palabra y se vincula con *el habitus*. Hemos estudiado, en el discurso escrito, el ethos mostrado fundamentalmente a través de marcas de enunciador y de la puesta en hoja. Hemos vinculado, siguiendo los planteos de Maingueneau, el ethos con la construcción escenográfica. Finalmente, hemos destacado también cómo se representa discursivamente la tarea docente y al niño, el alumno.

En términos de Maingueneau (2009), la escena englobante que hemos analizado corresponde al Discurso Académico Escolar. La escena genérica es el Informe de Alumno de Nivel Inicial. La escenografía podría caracterizarse como la comunicación desde la sala escolar. En uno de sus rincones aparece una suerte de observador con distintos grados de tecnicismo, con una libreta de notas que registra un listado copioso de acciones, habilidades, comportamientos, vínculos, etc., con escasa jerarquización. El objetivo es testimoniar a la familia del alumno y a la dirección escolar aquello que observa y cumplir con la misión de abrir una ventana de la sala para permitir ser controlado por autoridades y familia.

El ethos construido en el Informe es el de quien no se involucra pedagógicamente y no se individualiza: es uno más en la institución. Nada lo exaspera. Todo marcha dentro de lo esperable. Confía en que el aprendizaje se producirá de un modo *natural*, sin esfuerzo, por transcurso de tiempo, crecimiento, voluntad e interés del niño. Un rasgo característico en su escritura es la exhibición de su equilibrio emocional. Es un testigo que se limita a observar y registrar. No se involucra en el acto educativo sino que se posiciona como un ayudante o colaborador de un proceso propio del niño. En sus observaciones tiende a invisibilizar el conflicto o a atenuarlo.

La finalidad de la tarea docente, tal como aparece representada es la de propiciar el juego y el disfrute. El ethos construido no se caracteriza por ser el de quien formula juicios categóricos que cierran posibilidades. En cambio es el de quien mitiga sus afirmaciones para evitar posibles cuestionamientos. Predomina el uso de fórmulas, frases hechas, reiteraciones innecesarias que imprimen al discurso un tono estereotipado, burocratizado, más administrativo que pedagógico.

Como hemos señalado, el docente se autorepresenta como un locutor que tiene la función de registrar y no de intervenir. Ni en la tarea educativa ni en la orientación a los padres. Esto se pone en evidencia no solo por las marcas lingüísticas de borramiento de la primera persona (uso de formas impersonales, nominalizaciones, posición subordinada sintácticamente, etc.) sino también por tratarse de un discurso inseguro en cuanto al manejo de la lengua escrita. El docente se autoconstruye como un profesional poco atento al uso del código lingüístico y además, no se constituye en autoridad competente para realizar juicios valorativos sobre el aprendizaje del alumno.

El descuido en el manejo de la lengua pone en evidencia que el docente no se reconoce como un profesional de la palabra. No dedica atención a la relectura-revisión de su escrito. Utiliza el mecanismo del corte y pegue sin ajustes. Las dificultades en el uso de la lengua escrita muestran que el desempeño lingüístico no es considerado importante para lograr una comunicación eficaz ni tampoco un indicador de aptitud profesional. El hecho de que el docente sea solo escritor pero no sea lector de Informes incrementa los problemas.

El ruido que instala esta desprolijidad en la comunicación no es identificado como un aspecto que hará menos profesional y menos creíble su discurso y su tarea. En este punto hay que reparar en la importancia del lenguaje en tres dimensiones: es el medio de comunicación que se usa en los Informes, es el instrumento de la interacción verbal constitutiva de la enseñanza y es contenido de aprendizaje escolar. Ninguno de estos aspectos parece ser tenido en cuenta en la mayoría de los Informes.

El locutor exhibe su experticia no en el manejo de la lengua escrita sino en su aptitud emocional y el conocimiento del alumno. Se presenta como alguien dotado de paciencia, nada lo sorprende. Aparece atenuada toda mención de dificultad y se destacan los éxitos en el desarrollo y el aprendizaje. Desproblematizar el clima del aula, negar la existencia de conflictos cotidianos no ayuda para que se valore la complejidad de su trabajo.

Si bien aparecen pocas marcas lingüísticas del alocutario, se puede ver en los textos una doble destinación: familia y autoridades escolares. El carácter de registro escrito y ordenado manifiesta que se trata de un documento que será archivado en la institución como parte del legajo escolar. Por otra parte, el enunciatario se hace visible también en la mención de valores compartidos por escuela y familia y que no requieren explicitación o fundamentación. Algunos ejemplos de estos valores son: la importancia del juego, la búsqueda de adquisición de

hábitos, el cuidado del medio ambiente, la conciencia ciudadana, la solidaridad y respeto, la salud e higiene, etc.

El centro o tema de los textos analizados es el niño. Todo lo dudoso e inseguro que se presenta el locutor en su autorepresentación, no se observa en el momento de referirse al niño. Para él reserva, en muchos casos, expresiones definidas, juicios seguros, observaciones precisas que expresan un conocimiento profundo del alumno. También apodosos que muestran la proximidad afectiva. No se usan juicios negativos que pudieran estigmatizar o impedir el cambio. En los enunciados que definen al niño puede observarse la experticia docente y un compromiso en educar en la singularidad, lo que en algunas modas educativas se llamó “educación personalizada”.

Si bien el género Informe permite y hasta prescribe el uso de formas impersonales, la elección del borramiento de primera persona pone el foco en los progresos del niño y deja al docente en un lugar subordinado. En palabras de Amossy: “... no hay que creer que la ausencia de marcas de la subjetividad y que la tentativa de minimizar la presencia del “yo” bloquea la construcción del ethos. También la búsqueda de neutralidad contribuye a proyectar una imagen de sí.”

La atención puesta en el alumno y su progreso colabora en que el docente aparezca minimizado en la situación enseñanza-aprendizaje: si el éxito educativo es la autonomía infantil, el borramiento del docente constituye la expresión de dicho éxito. Por eso en esta concepción, en la tarea educativa interviene el interés del niño y no la acción docente que no necesita ser informada ni a la institución ni a la familia. Es que el docente no reconoce haber hecho algo y por eso no lo informa o bien la institución no cree que esa información resulte de algún valor. En la autorepresentación de su tarea construye una imagen de sí subestimada dado que no percibe la importancia y el carácter educativo de sus acciones.

La relación que se crea en el discurso entre la imagen que se desprende de los modos de enunciación y la que surge de los que el “yo” dice sobre su propia persona tiene una importancia que es aprehendida intuitivamente por los usuarios de la lengua. Si acordamos con Amossy en que el ethos obtiene su mayor o menor grado de eficacia de la coincidencia o de la no coincidencia entre lo dicho y el decir, la escritura de los Informes podría cambiar notablemente, en el sentido de ajustar la experticia pedagógica a la competencia lingüística.

Aunque los Informes sean objetivos y pretendan no orientar a los padres, sabemos que la lengua es fundamentalmente argumentativa. Es el

enunciador quien conduce el discurso, y adopta decisiones lingüísticas. El hablante está obligado por las convenciones de la lengua, pero es responsable de su decir. El uso de formas estandarizadas no compromete, el enunciador es hablado por otros en su discurso. Sin embargo el Informe de Alumno es un género público. Por eso este ethos distante, desapegado, no responsable de su propio decir (entre otras cosas, por su incorrección gramatical), entra en contradicción con las expectativas que impone el género. El ethos “es plenamente compatible con la noción de agentividad y de responsabilidad en el sentido moral de asumir y aceptar las consecuencias y en el sentido práctico de rendir cuentas.” (Amossy, 2010). El Informe de Alumno es un género comprometido legal y socialmente, del mismo modo que la docencia es una práctica social comprometida públicamente.

El análisis que hemos presentado constituye un pequeño recorte de problemas más generales relativos tanto a las prácticas sociales de la escritura como a las prácticas profesionales educativas. Creemos que otros abordajes podrían continuar este estudio, analizando las condiciones de circulación de estos textos, los espacios que se le brinda a la tarea de preparar y revisar estos Informes, las representaciones que los docentes tienen de su propio hacer, sus trayectorias de formación en escritura, otras prácticas sociales de escritura académica, etc.

Hemos trabajado simultáneamente en el análisis de los Informes y en el establecimiento de categorías que pudieran organizar los rasgos detectados. Creemos que en próximos trabajos, la utilización de estas mismas categorías podrían ser útiles para analizar otros corpus con el propósito de corroborar o problematizar las conclusiones a las que hemos arribado.

Bibliografía

ADAM, J. M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París, Nathan.

AMOSSY, Ruth (2010): "Imágenes de sí, imágenes del otro. Yo-Tu", en *La presentation de soi. Ethos et identité verbale*. París, Presses Universitaires de France, Collection L'Interrogation philosophique. [2011], trad. María Mercedes López para Introd. al análisis del discurso, Maestría en Análisis del Discurso, FFyL, UBA.

BAJTÍN, Mijail (1982): *Estética de la creación verbal*, México, Siglo Veintiuno Editores.

BAS, Alcira et al. (1999): "Los problemas de los textos", en *Escribir: Apuntes sobre una práctica*, Buenos Aires, Eudeba.

BENVENISTE, Émile (1988): *Problemas de lingüística general, I y II*, México, Siglo Veintiuno editores.

BEREITER, Carl y SCARDAMALIA, Marlene (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, 58, págs. 43-64.

BOURDIEU, Pierre (1989): *La nobleza de Estado. Grandes Ecoles y espíritu de cuerpo*, París, Minuit.

BRONCKART, Jean-Paul (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

CALSAMIGLIA BLANCOFORT, Helena y Amparo TUSÓN VALLS (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Editorial Ariel.

CARLINO, Paula (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, México, Fondo de Cultura Económico.

CASSANY, Daniel (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura crítica*, Barcelona, Anagrama.

CHARAUDEAU, Patrick y Dominique MAINGUENAU (2005): *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires, Amorrortu editores.

DI STEFANO, Mariana; María Cecilia PEREIRA y Mabel PIPKIN (2006): "La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas

disciplinarias diversas. Problemas frecuentes", *Signo & Seña*, nº 16, diciembre, pp. 119-135. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

DUCROT, Oswald (1984): *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Hachette.

HAYES, J.R. y Linda FLOWER (1980): "Identifying the Organization of Writing Processes" en Gregg, L. W. y E. R. Steinberg (comps.) *Cognitive Processes in Writing*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

LOZANO, Jorge; Cristina PEÑA-MARÍN, Gonzalo ABRIL (1993): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra.

MAINGUENEAU, Dominique (1980): *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Buenos Aires, Hachette.

— (2002): "Problèmes d'ethos", *Pratiques* N °113/114, junio, pp. 55-67, trad. y selección M. Eugenia Contursi para Análisis del discurso y comunicación, FFyL, UBA.

— (2009): *Análisis de textos de comunicación*, Buenos Aires, Nueva Visión (col. Clave Mayor).

MARTÍNEZ, Ernesto (2004): *Cómo se escribe un informe de laboratorio*, Buenos Aires, Eudeba.

NOGUEIRA, Silvia (coord.) (2007): *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Prácticas de taller sobre discursos académico, político y parlamentario*, Buenos Aires, Biblos.

VAN DIJK, Teun (1980): *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*, Madrid, Cátedra.

