

La escritura en una lengua extranjera como ciencia de la escritura o *gramatología*

Cuadernos CANELA Vol. XXV, pp. 34-50

Publicado el 10 de mayo de 2014

© El autor 2014

ISSN 1344-9109

canela.org.es

Arturo Escandón

Universidad Nanzan, Japón

Resumen

El presente estudio teórico examina el tema del escribir en una lengua extranjera como una actividad paradójica de (a) deconstrucción del lenguaje, ciencia o conocimiento; (b) emancipación de los estudiantes de las ataduras cognitivas de su lengua materna y meta; y (c) cuestionamiento de la construcción de normas de conducta idealizadas y de lo que podría llamarse el mundo objetivo. El trabajo problematiza las concepciones del lenguaje y la escritura en cuanto elementos clave en la formación de la identidad y conciencia de los sujetos que participan en el proceso pedagógico y concluye que, al contrario de lo que ocurre actualmente con la asignatura de conversación, la enseñanza de la escritura, dado su potencial emancipador, no está recibiendo la atención que merece.

Palabras clave

Escritura, ELE, gramatología, Bernstein, Derrida, Vygotsky

Introducción

El habla escrita es el algebra del habla.
(Vygotsky, 1987, p. 203)

El objetivo del presente estudio teórico es explorar la *escritura en una lengua extranjera* como tema pedagógico, tanto en términos de la naturaleza epistémica del lenguaje como de la complejidad que plantea su enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo japonés, y su potencial emancipador de los sujetos que participan en este proceso. Intento reivindicar la escritura en contraposición con el (aparente) señorío de lo oral, que tiende a imperar en el aula de español. Es un tema que deriva de mis primeros estudios de semiótica y lingüística, que tenían relación con la naturaleza de la representación y la crítica filosófica tanto de los sistemas representativos como de las ciencias que los han estudiado a través de la historia, pero que ahora, localizado en la práctica cotidiana, en la dialéctica del español y el japonés, cobra renovada fuerza. ¿Quién iba a decir que la *díada* del signo lingüístico de

Ferdinand De Saussure, *significante-significado*, pudiera generar tantos interrogantes ontológicos? ¿Precede el significado al significante? ¿Precede realmente el significante del signo escrito a su par oral? ¿Tiene el significado un referente no lingüístico? Puesto en alerta por la incapacidad de responder a estas preguntas, el lingüista suele buscar refugio en la semiótica de Charles Peirce sin sospechar que cae en el mismo vacío existencial: si el signo es algo que está en lugar de otro algo, sin más; si una intención comunicativa puede tomar formas indistintas, en una especie de supermercado de formas intercambiables, ¿cómo se explica el devenir histórico de las mismas?

Cuando escribimos la palabra *industria*, acuñada, según Eric Hobsbawn, en los sesenta años que dura la Era de la Revolución (1789-1848), ¿las implicaciones del término no dan acaso cuenta de una nueva realidad, algo inexistente antes de la Revolución Industrial? Porque una industria no es la suma masiva de unidades productivas artesanales; ni podemos decir tampoco que ciertas actividades económicas previas a la Era de la Revolución constituyeran una industria determinada. Antes de dicho periodo había actividad agropecuaria, sin duda alguna, pero no había una industria agropecuaria, propiamente tal, puesto que la palabra *industria* nos remite a una serie de mecanismos de producción y transacción que dependen de formas capitalistas de asignación y distribución de recursos, las cuales son inexistentes en, digamos, la sociedad agraria. En otras palabras, la materialidad del signo nos habla de una trayectoria histórica, de un *desarrollo*, poniendo en entredicho la intercambiabilidad de las formas, la noción de que las ideas se pueden expresar de distintas maneras.

Centraré mi análisis en la enseñanza del *español escrito* a nivel terciario en Japón, basándome principalmente en mi experiencia como profesor de *Expresión Escrita* durante estos últimos tres años; aunque también me baso en la Lingüística Aplicada y en mis propias investigaciones sobre la pedagogía de lenguas. Me apoyaré también en varios sistemas teóricos y de investigación, incluyendo los enfoques pedagógicos de la psicología histórico-cultural de Lev Vygotski y sus derivaciones más contemporáneas (i.e., la tradición sociocultural y la teoría de la actividad), la teoría de códigos de Basil Bernstein, la teoría de la comunicación verbal de Mijaíl Bajtín y la teoría de la deconstrucción de Jacques Derrida, entre otros.¹

Aparte de la presente introducción, el artículo contiene una segunda sección en la que expongo los razonamientos teóricos fundamentales del porqué la escritura en una lengua extranjera es una asignatura importante en el currículo. Se basa en tres conceptos principales, a saber: (a) la naturaleza epistémica de la escritura; (b) la capacidad que tiene como instrumento de emancipación de los sujetos que participan en la relación pedagógica; y, por último, (c) el papel que esta puede jugar en romper con las normalizaciones que se generan dentro de cualquier aparato educativo.

¿A qué me refiero con esto? Brevemente, en (a) señalo que el fundamento de cualquier ciencia se basa en la escritura, entendida esta en un sentido derridiano *no necesariamente como un sistema de representación del habla*, sino, en términos generales, como cualquier representación que no haga uso del sonido. Por lo tanto, en nuestro caso, se considera que es escritura cualquier grafía, incluido el petroglifo más antiguo, un dibujo en la arena, los instrumentos de cálculo tales como el ábaco chino

o el quipu inca, la fotografía, la pintura, los tatuajes, los sistemas ideográficos, silábicos y alfabéticos, los números y los símbolos geométricos y matemáticos, entre otros. Estas representaciones constituyen los cimientos de cualquier ciencia en virtud de su materialidad no sonora, su longevidad, que supone la muerte del autor en el momento de la enunciación, y su capacidad de objetivación colectiva, es decir, la introducción de criterios de verificación sociales.

¿Se podría haber desarrollado la geometría euclidiana solo de manera hablada, sin contar con ninguna representación escrita? La respuesta parece ser negativa. Incluso los sistemas más antiguos de creencias parecen incorporar representaciones cuyo soporte no es sonoro, desde los túmulos funerarios, los bloques de piedra de Stonehenge, pasando por las pirámides egipcias o mesoamericanas, que cumplían variadas funciones, hasta la cruz del cristianismo, la representación de un culto aún vigente. Con respecto a (b) me refiero al ideal marxista y aristotélico de desarrollo y libertad humanos que Chaiklin (2012) expresa de la siguiente manera: «la libertad no significa estar libre de obstáculos externos, sino libre para desarrollarse de acuerdo a su propia esencia (...) El desarrollo humano cabal se vincula con el dominio de la habilidad propia para actuar libremente en relación a las condiciones históricas existentes» (p. 35). Finalmente, en (c) aludo a la capacidad de la escritura para otorgar poder al discente, en el marco de un sistema educativo que tiende a imponer por la fuerza normativas sancionadas socialmente, las cuales suelen ignorar su subjetividad más interna.

La tercera sección contiene una breve relación de los fundamentos de las pedagogías, centrada en la capacidad de la escritura para dismantelar el contexto comunicativo, su poder destructivo y su paradójica potenciación, por un lado, de la función representativa del lenguaje (la otra es la sociocomunicativa), que pone a prueba el relativismo cultural, es decir, introduce, como indicaba antes, criterios epistemológicos complejos de comprobación o verificación del conocimiento o la experiencia, pero, del otro lado, pone en duda la capacidad de cualquier representación de alcanzar la verdad, demostrando su valor antiepistémico. Se trata de un conflicto irresoluble.

Por último, la cuarta sección ofrece conclusiones tentativas formuladas como preguntas o cuestiones que deberían tratarse en futuras ocasiones y que acaban siendo una exhortación a dar más importancia a la escritura en los programas de estudio.

Lengua, deconstrucción y sujeto

Me interesa la escritura de lenguas extranjeras por una razón fundamental que se trasluce en los métodos pedagógicos que se emplean en su enseñanza. Creo que el *escribir en una lengua extranjera* ofrece posibilidades únicas de disrupción y deconstrucción de gramáticas, códigos y sistemas de pensamiento, incluyendo aquel de la lengua que se estudia. Junto con Vygotsky (1987), mi posición es que el aprendizaje de una lengua extranjera permite romper con el dominio cognitivo de la lengua materna:

(...) el sistema de habla [nativo] se sitúa entre la lengua recién aprendida y el mundo de

las cosas (...) Este proceso de formación de conceptos requiere de actos de pensamiento completamente diferentes, actos de pensamiento que están asociados con el movimiento libre en el sistema conceptual, con la generalización de generalizaciones desarrolladas previamente, y con un modo de funcionamiento más consciente y voluntario sobre esos conceptos. (pp. 180-181)²

Lo que Vygotsky quiere decir es que el aprendizaje de una lengua extranjera no solo produce un nuevo entretejimiento de la relación entre una función psicológica superior, tal como la generalización, y los medios lingüísticos, sino una relativa libertad y control sobre estos (véase también Gal'perin, 1992). Es como si en el proceso de aprender una lengua extranjera el estudiante estuviera obligado, de forma tácita, a cuestionar el sentido común, las nociones que hemos aprendido de manera espontánea. Este proceso equivale a la toma de conciencia de que respiramos aire, cuestión que solo advertimos cuando nos quedamos sin este, por ejemplo, tras hundirnos en el agua. Para Vygotsky, existen tres caídas al agua que nos permiten darnos cuenta de que respiramos aire: el desarrollo de los conceptos científicos, también llamados teóricos o verdaderos, la escritura de la lengua materna y el desarrollo de una lengua extranjera.

Ahora bien, la diferenciación de funciones entre lo representativo y lo sociocomunicativo puede ser útil a la hora de analizar o describir ciertas actividades, pero supone cierta corrupción ontológica, puesto que tanto el sujeto en sociedad como los objetos de su pensamiento están constituidos principalmente por el lenguaje. No hay, por tanto, forma de determinar dónde termina uno y comienza el otro. En otras palabras, cualquier quehacer científico, por muy abstracto y epistemológicamente riguroso que sea, es siempre parte de un proyecto social humano. Y lo mismo ocurre en cualquier relación pedagógica: no importa cuán abstracta sea; cada asignatura está en función de un proyecto que solo puede entenderse cabalmente en su dimensión ética.

Según Wertsch (2007), Vygotsky quiso destacar la importancia de estudiar el pensamiento y el habla como parte de una unidad dialéctica fundamental. Wertsch reflexiona sobre esta oposición germinal, que está en la base del surgimiento del control del sujeto sobre su propia actividad, es decir, esta apropiación de los sistemas conceptuales que devuelven el hombre al aire tras una dura inmersión en el agua. De esta manera, Wertsch distingue entre la mediación explícita e implícita, lo cual sustenta en el «método de la doble estimulación» de Vygotsky (1978). Como su nombre indica, a los sujetos se les presentan dos juegos de estímulos. Un juego cumple la función del objeto al que se dirige la actividad del sujeto. El segundo funciona como herramientas que lo ayudan a organizar la actividad. Por mediación explícita, Wertsch se refiere al primer juego de estímulos, en el sentido de que se presentan intencional y abiertamente en actividades de resolución de problemas (por ejemplo, mediante el uso de soportes materiales, tales como esquemas, tablas, diagramas o incluso la palabra escrita). Por el contrario, la mediación implícita se refiere al segundo juego, que de forma característica incluye el lenguaje hablado, cuya composición es transitoria y transparente, como el aire que respiramos, ya que los signos utilizados preexisten en la comunicación diaria. Por lo tanto, una relación

dialéctica surge entre las formas de mediación que apuntan a la resolución de problemas objetivos y las formas de mediación necesarias para organizar la actividad que las resuelva, siendo la primera una función de esta última.

Por lo general, la enseñanza de una lengua extranjera moderna apunta en un principio al dominio de sus funciones sociocomunicativas; sin embargo, la instrucción es altamente reflexiva y exige, según Vygotsky (1987), procesos similares a los requeridos en el dominio de los conceptos científicos y el *habla escrita* en la lengua materna. En consecuencia, como ya he señalado, Vygotsky ve similitudes en términos de los procesos psicológicos necesarios para dominar (a) la escritura en la lengua materna, (b) los conceptos científicos en la lengua materna, y (c) una lengua extranjera (p. 179).

De igual manera, Derrida (1976; 2001) plantea la importancia de la escritura en el desarrollo del pensamiento o ciencia. Su *ciencia de la escritura* o *gramatología* constituye una reivindicación de la escritura como el proceso facilitador de la ciencia, invirtiendo, no obstante, la tesis sociogenética de Vygotsky, que descansa en la importancia eventual del habla en la interiorización de los conceptos y la autorregulación del individuo. En palabras de Derrida (1976):

(...) la escritura no es sólo un medio auxiliar al servicio de la ciencia —sino, en primer lugar, como lo señaló particularmente Husserl en *El origen de la geometría*, la condición que posibilita los objetos ideales y, por tanto, la objetividad científica. Antes de ser su objeto, la escritura es la condición del *epistémè* (p. 27).³

El proceso se lleva a cabo, en nuestro caso, mediante la implementación de otro sistema de pensamiento encarnado en la palabra o expresión extranjera, que también será cuestionado por la escritura. En otras palabras, con el fin de exponer la ideología, entendida aquí en términos marxianos, como una práctica representativa (es decir, la normalización de las representaciones que en última instancia dependen de las relaciones sociales), uno está obligado a recurrir a otra práctica representativa. El resultado es que los dos idiomas y sistemas de pensamiento se ponen en cuestión a la luz de la deconstrucción de las metas anteriores (el pensamiento en japonés) y la nueva meta (la comunicación y el pensamiento en español) y, de este modo, permiten la co-construcción de un tercer lugar (v. gr., un lenguaje o metalenguaje) en el que se crearán nuevos valores.

Sin embargo, la instrucción pedagógica no se produce en el vacío social. No todas las pedagogías apuntan a desbaratar la ideología de los sistemas de pensamiento, o el conocimiento a secas, ni otorgar el control a los estudiantes sobre su propia vida o su vida en sociedad, que son, como ya he indicado, los fines emancipadores de los que nos habla Chaiklin. Es como si Bernstein dijera aquí que las pedagogías están distribuidas según la clase social de los estudiantes y que el sistema educativo no va a emancipar a las clases trabajadora y media. Reconozco que esto comienza a sonar como discurso político decimonónico, pero en sus aspectos más esenciales, la crítica sigue estando vigente. Probablemente tendremos que dar con una nueva definición de clase social, puesto que las categorías tradicionales, que se construyen sobre la noción de acceso a los medios de producción, se han visto afectadas, entre otros tantos factores, por el surgimiento del *prosumidor*, esta suerte de consumidor que es a la vez

productor.

Para Bernstein (2000), en la base de esta distribución diferencial de pedagogías se encuentra el *dispositivo pedagógico*, que actúa como una especie de caja de resonancia o ecualizador, es decir, un aparato que modifica el volumen del contenido y la calidad del mismo. Bernstein lo define en los siguientes términos:

El dispositivo pedagógico regula fundamentalmente la comunicación que posibilita y de esta manera actúa selectivamente sobre el potencial del significado. El dispositivo regula continuamente el universo ideal de posibles significados pedagógicos, de tal manera que se restrinjan o amplíen sus realizaciones. (p. 27)

Para Bernstein, la recontextualización se lleva a cabo a través del discurso pedagógico, una norma que incorpora dos discursos: la instrucción, «un discurso de las competencias de diversa índole» (p. 31), y el regulativo, que transmite el orden (o moral) social. Bernstein afirma que la comunicación es necesaria porque el poder establece diferencias en la distribución de formas de conciencia. Dicho de otra manera, las formas de comunicación no son ni aleatorias ni arbitrarias, sino que responden a las diferencias de poder. Con el fin de cerrar la brecha producida por la falta de una conciencia unificada, es necesaria la comunicación. Sin embargo, la comunicación produjo en primer lugar diferentes formas de conciencia. Esto lleva a Bernstein a sostener que, con el tiempo, todas las formas de comunicación pedagógica están llamadas a mantener un orden moral particular, lo que contribuye a explicar porqué el discurso instructivo es, en buenas cuentas, una función del discurso regulativo (véase Díaz, 2001). En otras palabras, las instituciones educativas eligen y se hacen con discursos reales (el conocimiento según va siendo creado) procedentes de varios campos de producción (las ciencias, la literatura, el cine, etcétera), los empaquetan como asignaturas imaginarias y transmiten como discursos imaginarios. Las reglas de distribución, basadas en las diferencias de clase social, sin embargo, van a permitir que solo unos pocos sujetos accedan al campo de producción verdadero y produzcan el discurso verdadero:

Los modos de regulación variarán, pero siempre se regulará la brecha. Cualquier distribución de poder distribuirá el potencial de esta brecha según su propio interés, puesto que la brecha en sí presenta la posibilidad de un orden alternativo, una sociedad alternativa y una relación de poder alternativa. (Bernstein, 2000, p. 30).

Ahora bien, la recontextualización, según Bernstein, deja huellas. Es imposible usurpar un discurso científico, modificarlo pedagógicamente y hacer desaparecer por completo el proyecto colectivo que lo inspira. Es lo que Bernstein denomina «brecha discursiva». Esto funciona en una dimensión corporativa, en la división institucional y organizativa (por ejemplo: universidades buenas, mediocres y malas; especialización por departamentos), y en una dimensión intrasubjetiva, la cual inculca en el individuo su sentido de pertenencia a un grupo determinado, las propias barreras psicológicas que el individuo ha levantado con el fin de vivir una vida ordenada y coherente, lo cual queda reflejado en el miedo cerval que tendría de abandonar su grupo, de asumir una nueva identidad, de ser alguien diferente.⁴

No ahondaré más en la brecha discursiva. Valga por el momento señalar que, pese

al aislamiento que produce la división propiciada por el poder, que se basa en esta especie de máxima «divide y vencerás», se encuentran en la estructura social y en el individuo en sí suficientes elementos contradictorios que resultan ser las huellas de estos amaños.

Me gustaría que viéramos ahora un ejemplo del dispositivo pedagógico en acción, y cómo funciona desde el ámbito de las políticas nacionales o públicas, pasando por la recontextualización que hacen las instituciones educativas, hasta la elección de pedagogías y el discurso en el aula. Muestra de esta recontextualización del conocimiento, encarnado en este caso en una asignatura concreta, es la investigación que llevó a cabo Hashimoto (2000) acerca de la política educativa japonesa de internacionalización del país. Tras examinar la documentación oficial, Hashimoto concluye que el discurso de promoción de la internalización a través de la enseñanza del inglés es «en realidad, solo una forma diferente de promover el japonismo» (p. 49). Más específicamente:

Japón ha tenido éxito en mantener su independencia cultural mediante la eliminación del inglés, el idioma más poderoso del mundo, de la identidad central de Japón, sin excluir la lengua inglesa de la sociedad japonesa. Este proceso se puede interpretar como uno de deconstrucción del inglés, el cual tiene una larga historia propia de devaluar otras lenguas y culturas. El propósito de esto es aceptar las partes útiles de una lengua extranjera, pero no en su totalidad. La cultura asociada al inglés tiene el potencial de transformar y capacitar a las personas para que no compartan los presuntos valores que la tradición y cultura japonesas mantienen. Por lo tanto, es una amenaza que hay que evitar. (p.49)

La enseñanza de lenguas extranjeras puede producir, como nos advierte Hashimoto, el efecto contrario al que aparentemente se pretende, tal como que los estudiantes, lejos de adoptar una nueva identidad extranjera, reafirmen su propia identidad japonesa, aun cuando las pedagogías que se empleen parezcan completamente ajenas al contexto local y sean percibidas, en este caso, como antijaponesas. Con cierta frecuencia se ha demonizado al enfoque comunicativo por ser parte de la maquinaria imperialista anglosajona (ver Holliday, 2005), aunque, en el *contexto preciso de su enacción* en el seno de la *daigaku*, la universidad japonesa, en la estructura de las relaciones sociales que esta genera, parece una especie de técnica pedagógica que tiende a producir consumidores pasivos capaces de acceder a los mercados globales, lo cual podría ser más servil a los intereses de la política educativa trazada por el Gobierno de Tokio que a los oscuros planes imperialistas de los países de habla inglesa.

Nos encontramos aquí ante una encrucijada: ¿enseñamos un español de libro de texto, artificial, sin preocuparnos de que nuestros estudiantes se vinculen con los campos de producción del español de verdad o facilitamos la conexión a costa de remecer las bases identitarias del estudiante? ¿Cuáles son esos campos de producción verdaderos? Son las comunidades concretas que lo hablan y escriben, es decir, lo producen (hablar y escribir no equivalen a *reproducir*). Son comunidades que asumen posiciones políticas determinadas, que realizan diversas actividades económicas que no son inmunes al conflicto, que propugnan y cumplen ciertos derechos y deberes, que se sienten vasallos de ciertas instituciones, con fisuras valóricas en su interior, en

permanente tránsito, y que hacen todo lo anterior forjando conceptos, significados y proyectos comunes en español. En dicha producción también crean un mercado, aunque este no sea, necesariamente, su característica esencial

¿Tratamos al español como una asignatura contenida en un frasco de formol, como un espécimen, una lengua muerta como el griego o el latín, o como la lengua viva que es, la cual está en permanente desarrollo? Es una pregunta que no admite una sola respuesta.

No podemos omitir, al decir de Johnson (2004), el reconocimiento y respeto de las antiguas *voces* de los estudiantes, las «voces que evocan los entornos culturales e institucionales nativos del estudiante o sus géneros de habla nativos», puesto que «no nos referimos a la lengua materna del estudiante como un objeto o abstracción que se pueda extraer de la mente del estudiante, sino a la conciencia del estudiante, al yo del estudiante» (Johnson, 2004, pp. 174-175). Pero de otro lado, todo el potencial emancipatorio de la pedagogía de lenguas extranjeras se puede desperdiciar, si no se fortalecen las nuevas voces y el conocimiento solo se *transmite* a fin de mantener inalterado el *statu quo* o los diferenciales de conciencia de los que Bernstein habla, que dependen a su vez y como ya hemos visto, de las diferencias de clase social.

Puesto de una manera más cruda: los profesores se dedicarían involuntariamente a la reproducción de al menos dos prácticas educativas moralmente cuestionables: (a) la enseñanza verdadera de las lenguas extranjeras a la élite del país, que sí extenderá puentes que unan la institución educativa con los campos de producción verdaderos, mientras (b) enseñan una amplia gama de lenguas extranjeras imaginarias para la gran mayoría de la población.

Este cuestionamiento no solo aplica al profesorado de lenguas extranjeras, sino a todos los docentes. No pretendo asignar culpas. El profesorado forma parte de la estructura social de una sociedad determinada y de la estructura organizativa de una institución educativa en concreto. Las más de las veces solo intenta ganarse el pan cotidiano en el seno de un sistema heredado, más aún cuando una proporción importante de ese profesorado carece en la práctica de derechos civiles en la sociedad que lo acoge y su estatus es el de mero invitado. No obstante, el servilismo es «un dato de la causa» y no me parece oportuno ignorarlo.

Volvamos ahora al mecanismo del equalizador o caja de resonancia y analicemos cómo el dispositivo pedagógico modula el discurso pedagógico. ¿Cómo podemos explicar la afirmación de que los estudiantes terminan reafirmando su japonismo? El proceso, según Hashimoto, parece depender de las exigencias de libre expresión y el debate que impone la lengua extranjera (el inglés, en este caso), que con el tiempo requieren que el estudiante mejore su japonés y desarrolle su identidad. Hashimoto se refiere al hecho de que en las clases de conversación los estudiantes no parecen ser capaces de participar en la discusión de temas o problemas, ya que parece que no tienen nada que decir. Reafirmar su japonismo, en oposición a la identidad del hablante de la lengua extranjera, puede ser una estrategia que sirve para encontrar un contenido donde no lo hay (pp. 40-41). Se puede instar a los estudiantes a que digan «Nosotros los japoneses somos así o así...», en circunstancias que en el pasado ellos no asumían explícitamente dicha identidad y, por lo tanto, no tenían nada que decir, puesto que las costumbres son inherentemente implícitas. Ahora, esto parece el

resultado normal de hacer que los estudiantes redefinan sus propias suposiciones y de hecho revela una forma de desarrollo de la asignatura que considero intermedia, pero peligrosa, si se deja inconclusa, puesto que ensalzaría el relativismo cultural. No obstante, con el tiempo, las exigencias argumentativas impuestas por el idioma extranjero, si son mantenidas y llevadas a sus últimas consecuencias, serán reconocidas ante todo como herramientas analíticas que se pueden dirigir al análisis de la constitución de la identidad nacional y extranjera, pero esto se realiza principalmente por medio de la introducción de los sistemas conceptuales científicos, también llamados verdaderos (véanse Vygotsky, 1987; Hedegaard, 2002). En otras palabras, si se estiran los argumentos provenientes de las voces de los estudiantes hasta sus últimas consecuencias lógicas, se llegará al cuestionamiento del sentido común que ha pasado del plano de lo implícito a lo explícito, especialmente si se introducen sistemas conceptuales teóricos.

Fundamentos de la pedagogía de la escritura en lengua extranjera

A continuación me gustaría explorar los fundamentos filosóficos, lingüísticos y pedagógicos de la pedagogía de la escritura en lenguas extranjeras y cómo el escribir refuerza la deconstrucción en pos del objetivo emancipador al que me refería más arriba.

A modo de premisa fundacional, el poder dislocador de la escritura en una lengua extranjera radica en su relativa *evasión* de la indomable dimensión sociocomunicativa del habla mediante la reducción de esas relaciones sociales a la de autor-lector, la muerte simbólica de estos, y la ruptura del contexto, con el fin de propiciar el desarrollo de la función representativa (Derrida, 1982, pp. 316-317). En resumidas cuentas, lo que se escribe no está sujeto a la temporalidad, a la inmediatez de la oralidad. Lo que se escribe sobrevivirá al autor y al lector y, por tanto, fomenta la reflexión. Esto genera, por un lado, la intensificación de la función representativa del lenguaje que cuestiona el paradigma social de la función sociocomunicativa. Por otro, impone un entendimiento no normativo de lo que es el lenguaje en general, como herramienta dinámica de organización social. Veamos a continuación estos dos aspectos.

La intensificación de la función representativa del lenguaje

Una pedagogía que se centre en el discurso escrito en una lengua extranjera, en lugar de en el discurso oral, restringe la fuerza simpráctica, sociocomunicativa, del lenguaje, que queda, por tanto, sujeto al análisis crítico. La función sociocomunicativa queda desplazada al plano imaginario y de la suposición al que siempre ha pertenecido, a esta suerte de calcular la movida de ficha del interlocutor, a la presunción de la posición del *Otro*. El espacio relacional de la escritura parece estar dominado por la voz del autor y, por tanto, suplanta o difiere en el tiempo la participación del lector. Se trata de un mecanismo parecido al de la pregunta retórica, en el que se presupone el conocimiento de la respuesta. Esta diferenciación temporal es parte de, pero no agota, la noción de *différance* de Derrida (ver Derrida, 1982, pp-3-27).

El discurso oral en una lengua extranjera puede cumplir la función de objeto de estudio en una clase de conversación (por ejemplo, se presenta un diálogo, se analiza su transcripción en un libro de texto, o una tarea de comprensión auditiva puede incluir la clasificación de varios aspectos de la producción oral en distintas categorías, ya sea fonética, funcional, sintáctica, morfológica o semántica), pero creo que en una clase de expresión escrita, los aspectos sociocomunicativos de la lengua extranjera no solo sirven como objeto hacia el que se dirige la actividad del sujeto, como es el caso de la clase de conversación, sino que la escritura misma exige más atención a la función representativa de la lengua extranjera y, en consecuencia, requiere un enfoque pedagógico clara e intensamente reflexivo, incluso, como ya he señalado, de aspectos sociocomunicativos tales como la posición jerárquica de los interlocutores.

Un punto adicional es que aquí la literatura extranjera, ampliamente disponible por medio de traducciones japonesas, y algunos documentos pueden servir no solo como modelo estilístico (género o registro) sino que proporcionan una idea sobre el punto de vista adoptado por la voz narrativa. Por ejemplo, los aspectos sociocomunicativos de los discursos de los conquistadores españoles del siglo XVI, sobre todo el punto de vista de los corresponsales serviles que se dirigen directamente a Carlos V (v. gr., «Sacratísimo César. Estando V. M. tan bien ocupado en el servicio de nuestro Dios...») puede coincidir con el punto de vista del solicitante de empleo que trata de conseguir trabajo en una gran corporación y escribe una carta de presentación a la que adjunta su currículum.

En buena parte de los géneros o estilos de escritura, la voz del autor tiende a asumir la posición de un sujeto con más conocimientos que el lector, incluso si el discurso es exploratorio, lo cual puede entrar en desacuerdo con la posición comunicativa japonesa de demostrar timidez e inseguridad que asumen algunos estudiantes y que alcanza su máxima expresión en el silencio. La escritura puede servir de pantalla para ocultar algo, pero no se puede camuflar el silencio cuando se exhorta a alguien a que se exprese. En la escritura no se puede existir sin escribir. Parafraseado a Descartes: «escribo, luego existo».

La escritura exige también una especie de síntesis o, dicho de otro modo, la diferenciación temporal implica que el autor puede volver y modificar razonadamente las primeras partes del discurso. La exigencia de reflexión que impone obliga a que los estudiantes que acometen el estudio de una lengua extranjera de manera informal e irreflexiva —en función de su orientación y trayectoria educativa (Escandón, 2012a; 2012b)—, confiando más en su capacidad para imitar y reconocer la pedagogía implícita, se detengan a pensar y la aborden de manera más sistemática y disciplinada.

Por otra parte, no creo que sea posible la instrucción de ciertos aspectos sociocomunicativos de la lengua extranjera que resulten ajenos a la cultura local, incluso después de implementar pedagogías explícitas. La enseñanza de habilidades conversacionales por medio del llamado *enfoque directo*, que se basa en análisis conversacional y la teoría del discurso oral (ver Richards, 1990), intenta superar el problema. Estas disciplinas analizan la conversación *espontánea*, también llamada *coloquial*. Sin embargo, incluso si se enseñan de manera explícita sus características implícitas, el profesor tiene que organizar esa enseñanza basándose sobre todo en las formas implícitas de mediación, las cuales puede que sean rechazadas por los

estudiantes. Mi impresión es que el enfoque directo sufre serias limitaciones, puesto que no puede vincular directamente los mecanismos conversacionales, tales como los turnos de intervención, con la verdadera estructura social que regula esos mecanismos: las ideas acerca del orden social apropiado, especialmente aquellas relativas a la jerarquía o conducta, que los estudiantes comparten al ser parte del tejido social japonés. En otras palabras, con el fin de enseñar la lógica y los mecanismos de toma de turnos utilizado, digamos, en la conversación en *español de España*⁵, el profesor, a la larga, tendrá que cambiar el punto de vista de los estudiantes sobre lo que ellos mismos consideran una conducta apropiada. El problema es cómo hacer que los estudiantes se alejen de las posiciones de sujeto que tienen en la actualidad y asuman una posición social que nunca han experimentado, incluso si es a través de una especie de teatro o simulación, toda vez que la conspicua presencia de sus compañeros, que actúan como guardianes del orden japonés, parece disuadirlos de intentar la metamorfosis. ¿Pueden los estudiantes situarse en un contexto social desconocido, que se transmite de forma explícita, y ser capaces de interiorizarlo, es decir, hacerlo suyo? La respuesta pasa necesariamente por la enseñanza de los sistemas conceptuales de la que nos hablaba Vygotsky, cuestión que va mucho más allá del análisis conversacional y la teoría del discurso oral. Al final, la clase de lengua debería parecerse más a una de antropología cultural.

Una concepción del lenguaje no esencialista y fluida

El punto de entrada al lenguaje como una herramienta problemática que media la cognición es a través del aparente reino aséptico de la razón. Uno no está obligado a escribir un artículo académico en español para darse cuenta de que la escritura es un proceso reflexivo que requiere en muchos casos el uso de conceptos distintos a los conceptos cotidianos, los cuales, por definición, son dependientes del contexto (véanse Vygotsky, 1987; Bernstein, 1975). La escritura rompe con el sentido común de la oralidad.

Escribir es nuestra mejor herramienta crítica. Si un estudiante escribe una descripción sencilla de su ciudad natal, dissociada del habla coloquial, tendrá que recurrir al conocimiento de varias disciplinas tales como la geografía, demografía, arquitectura, urbanismo, climatología, historia, etcétera, y desplegar sus conceptos científicos. La escritura tiene que ver con el uso de una amplia gama de sistemas conceptuales que se pueden considerar como *poco comunes*, es decir, que no se aprenden de manera espontánea.

El uso de la versión vulgar de los sistemas conceptuales, de la cual se han apropiado la enciclopedia, el periodismo y el debate público, añade precisión y condensa el discurso que, de otra manera, sería impreciso y largo. Por ejemplo: «La ciudad está situada en un fértil valle rodeado de montañas cubiertas por varias especies de coníferas». ¿Cuántas palabras se necesitarían con el fin de transmitir el significado de *coníferas*? Sin embargo, el conocimiento científico, como afirma Rorty (1991), resulta también problemático, ya que las conceptualizaciones científicas dependen del lenguaje y las creencias y, por tanto, podrían ser consideradas intrínsecamente ideológicas. Como bien lo apunta De Man (1982), «aquello que

llamamos ideología es precisamente la confusión de la realidad lingüística con la natural (...)» (p. 11).

Ahora bien, la traducción de un sistema científico de la lengua nativa a la extranjera y viceversa resulta interesante porque revela la construcción histórica del mismo, al haber tenido que recurrir a un repertorio dado de conceptos cotidianos, que en muchos casos ha sido influido por varias lenguas extranjeras. Pensemos en la influencia del griego y el latín en el desarrollo de muchos saberes científicos en lengua española; y la influencia del chino en varias disciplinas en lengua japonesa. Asimismo, las relaciones jerárquicas de los nombres en una lengua determinada (por ejemplo, los hiperónimos e hipónimos) no coinciden con los de la lengua extranjera, amén de otras diferencias en los sistemas conceptuales cotidianos (véase Romero Díaz, 2012). Por lo tanto, incluso el concepto geométrico y cotidiano de *cuadrado* es discutible, si se lo compara con el término en japonés (*shikaku*). En japonés significa literalmente *cuatro ángulos*, es decir, es más cercano a *rectángulo*, mientras que en español la idea transmitida es que la longitud de los lados es la misma (i.e. *quadrâtus*, en latín). Para tener una equivalencia, se debe utilizar el término geométrico japonés *seihoukei*, que expresa la idea de una figura de lados regulares. En resumidas cuentas, hay una mayor probabilidad de que las taxonomías no coincidan.

De otro lado, puede haber conceptos para los que no haya equivalentes, puesto que algunos se pueden considerar irrelevantes o inconvenientes en determinadas relaciones sociales. El *perfil racial*, la *discriminación positiva*, incluso el *pluriculturalismo*, por ejemplo, son conceptos que requieren de un largo desarrollo pedagógico para entender su significado exacto en japonés, más allá de su significado literal; y, viceversa, el concepto japonés de *amakudari*, que literalmente significa *descendido del cielo*, que se utiliza para referirse a los funcionarios gubernamentales de alto rango que obtienen puestos ejecutivos en las empresas privadas que regulan, o el de *genshi mura*, que significa *aldea nuclear*, referido a la postura pro nuclear y connivencia del Gobierno, los legisladores, las entidades reguladores, las instituciones financieras, los académicos, los medios de comunicación y las empresas del sector eléctrico que administran las centrales nucleares, requieren un conocimiento profundo de la política y el mundo corporativo japonés. En suma, hablar, principalmente en los contextos en los que se hace hincapié en el aula, especialmente durante los primeros años, se basa más en el conocimiento común y no requiere los niveles de precisión que se exigen para el discurso escrito.

Hay un aspecto preocupante, el cual está vinculado al papel que cumple en la actualidad la pedagogía de una lengua extranjera en la *daigaku*. Los profesores y estudiantes tienden a trabajar con una concepción de la lengua (nativa y meta) como un *aparato generador de proposiciones matemáticas* y con una noción de normatividad semántica mental, es decir, los significados son entidades estables que las personas almacenan en algún lugar de su mente. Trabajar con esta noción esencialista y cosificada del lenguaje es conveniente por varias razones que ayudan a su propia reproducción. Creo que transforma el proceso pedagógico y la institución educativa en una especie de territorio seguro, muy parecido a un parque temático en el que no solo se controla y dosifica la aventura sino que esta se transforma en mercancía.

En primer lugar, si el lenguaje es un objeto estático, su instrucción no presupone la transformación del estudiante o profesor en tanto que sujetos, es decir, como individuos posicionados socialmente. En consecuencia, hay, por un lado, un fuerte llamamiento para evitar la evolución del sujeto: una interpelación a la subjetivación no evolutiva. Y por otro, una exhortación a propiciar una evolución controlada del sujeto en los propios términos del sujeto: una interpelación a la subjetivación consensuada. Los estudiantes pueden participar en el proceso de aprendizaje, pero hasta cierto punto, sin comprometer sus propios valores o visiones del mundo o los de la sociedad que posibilita el proceso.

En segundo lugar, esta noción de lenguaje implica la atenuación de las contradicciones del proceso de recontextualización, es decir, disminuyen las huellas o marcas de sacar el lenguaje fuera del dominio de su propio campo de producción y llevarlo al dominio del sistema pedagógico.

En tercer lugar, ni el estudiante ni el profesor tienen que tomar una posición radical en cuanto al lenguaje: el profesor se puede felicitar al abandonar al estudiante en la isla de la fantasía del aula, donde se habla y aprende una lengua imaginaria. El lenguaje puede funcionar entonces como un mero complemento del sujeto, una forma accesoria de su identidad: «hoy me compro un bolso de marca; mañana aprendo español».

Se podría considerar la escritura en una lengua extranjera como una forma de neoconservadurismo revolucionario. Digo que es una forma de neoconservadurismo porque los profesores que propugnan pedagogías progresistas consideran la gramática como un método de enseñanza anacrónico. Y es revolucionario, debido a las posibilidades que ofrece de emancipar al estudiante.

A diferencia del discurso oral, los errores gramaticales de un texto escrito son más difíciles de aceptar, ya que comprometen seriamente el contenido y el objetivo del discurso. Resulta indispensable en la escritura el dominio de la gramática, sobre todo de los rudimentos sintácticos. Sin embargo, los estudiantes pronto se dan cuenta de que rellenar los espacios en blanco de las diferentes posiciones de las palabras según un patrón sintáctico es insuficiente.

Veamos un ejemplo. Si los estudiantes aprenden un patrón sintáctico y lo utilizan en un texto escrito, pueden caer en la tentación de reemplazar el verbo, el sustantivo o el adjetivo con las palabras que consultan en su diccionario bilingüe. Sin embargo, puede que esas palabras no coincidan con los requisitos de la práctica discursiva en la lengua extranjera. En muchos casos, los resultados son frases artificiales como esta: «Mi progenitor acudió al supermercado con el fin de adquirir una gran cantidad de insumos para la cena de esta noche».

Bakhtin (1986) considera que todos los actos de habla son el resultado de formas genéricas estables o géneros discursivos, que a su vez vienen determinados por la «naturaleza específica de un ámbito particular de la comunicación verbal, las consideraciones semánticas (temáticas), la situación concreta de la comunicación verbal, la composición personal de los participantes, y otros» (p. 78). Bakhtin argumenta que llegamos a conocer un lenguaje mediante actos de habla determinados por géneros, nunca mediante algún tipo de código generativo tal como la gramática. Afirma que los géneros de habla organizan nuestro discurso casi de la misma manera

que lo hacen las formas gramaticales (sintácticas). La diferencia es que la gramática impone al hablante normas estables y obligatorias, pero las formas genéricas de los géneros discursivos son más flexibles y, por lo tanto, son incluso más difíciles de sistematizar y dominar.

Por lo tanto, las exigencias al utilizar un registro o género adecuado, para usar la expresión de Bakhtin, aumentan de forma exponencial. Escribir bien requiere el reconocimiento y la producción de discurso en un gran número de estilos escritos, algunos de ellos impuestos incluso por el tema o disciplina. Escribir una biografía difiere de escribir un ensayo o tesina; escribir un reportaje periodístico difiere de escribir un cuento o relato, o una fábula, por mucho que pertenezcan a la literatura de ficción. Cada uno de estos géneros o registros tiene elementos discursivos propios, desde la sintaxis, que en el caso de la matriz latina, y por tanto culta, propicia la estructura *verbo-sujeto-predicado* («Recíbelos cada uno con los manjares que mejor puede aparejar, según su estado y hacienda»), que altera la más pedagógica *sujeto-verbo-predicado*; los tiempos y el aspecto verbales, que en el cuento infantil son muy reconocibles («Érase una vez», «vivía una princesa»); el presente histórico de la historiografía («El 12 de febrero de 1541 Pedro de Valdivia funda Santiago»), que, para sorpresa de muchos, no recurre al pretérito; pasando por los marcadores discursivos, que en ciertos casos resultan más arcaicos o cultos («mas no podemos suponer su existencia»); hasta la preponderancia del uso de verbos declarativos en el estilo indirecto del reportaje o crónica («el portavoz informó de que..»), y muchos otros.

En suma, escribir en una lengua extranjera es un proceso netamente reflexivo, el cual apunta a desarrollar puntos de vista flexibles respecto de la cultura en general, sea esta la local, nacional o extranjera. Dicho proceso está destinado a combatir la noción de normalidad semántica que habitualmente se reproduce en la clase de conversación.

A modo de conclusión

Como se ha podido observar, escribir en una lengua extranjera pone de manifiesto varias problemáticas, las cuales prefiero resumir en la forma de preguntas: (a) ¿Qué es exactamente una lengua, y una lengua extranjera, en particular? (b) ¿Es la escritura una mera representación del habla, como afirmaba la lingüística moderna? (c) ¿Cómo son capaces los estudiantes de dominar las formas discursivas escritas en una lengua extranjera? (d) ¿Cuál es el papel de la lengua nativa de los estudiantes (y otras, como el inglés) en la mediación de la producción de textos?, o, con más exactitud, ¿podemos hacer una distinción entre la conciencia lingüística de los estudiantes y su conciencia cognitiva? (e) ¿El dominio de la escritura de una lengua extranjera implica transformar al estudiante, como sujeto, en términos de la dependencia que tiene de su idioma nacional, o será capaz de producir un texto adecuado, pero resistir la necesidad implícita de cambiar? En otras palabras, ¿acabará el estudiante adoctrinado por los conceptos extranjeros, por los diferentes puntos de vista y visiones del mundo con los que los historiadores, parlamentarios, ministros, periodistas, profesores, empresarios, sindicalistas, y nosotros mismos, interpretamos y creamos las sociedades

en las que vivimos? O ¿qué vamos a hacer con el hecho de que el concepto japonés que se expresa en palabras japonesas no coincide con el concepto expresado en palabras extranjeras, a pesar de que el discurso escrito demande una precisión que en general no se le exige al discurso oral? (f) ¿Qué pasa con el estudiante como sujeto en términos del involucramiento emocional que necesita para encontrar una correspondencia entre gramáticas y sistemas de pensamiento diferentes? (g) ¿No se estará descuidando la enseñanza de la escritura en favor de la conversación, aun cuando la enseñanza de la primera tiene un gran potencial emancipador, acaso mayor que el de la segunda? ¿Responderá el favorecimiento de la lengua hablada al mantenimiento de diferenciales de conciencia que impiden que los estudiantes cuestionen el *statu quo*? (h) ¿No debería enseñarse la escritura a la par de la conversación, pero no después de esta, como ocurre en gran parte de los programas de estudio?

Mi conclusión es que la enseñanza de la escritura en una lengua extranjera pasa necesariamente por el cuestionamiento anterior de manera más o menos tácita o explícita, lo cual repercutirá, finalmente, en la forma en que enseñamos también a *conversar*. Resulta, en mi opinión, absolutamente necesario plantearse la pedagogía de lenguas extranjeras, en general, en las dimensiones psicológicas y sociológicas que he intentado abordar en el presente estudio, aunque las herramientas teóricas varíen. El análisis que he hecho lleva el sesgo de mis lecturas teóricas, pero no intenta circunscribir el problema a este corpus teórico en particular.

Notas

1. Debido a que la transliteración de los nombres en cirílico al español e inglés difieren, al citar a la persona en su contexto histórico-científico, empleo la transliteración española (v. gr., Lev Vygotski, Mijaíl Bajtín); sin embargo, en el aparato crítico figura el nombre correspondiente a la obra de estos y otros autores consultada en inglés y, por lo tanto, se citan tal como aparecen en su versión inglesa: Vygotsky, Bakhtin, Gal'perin).
2. Tanto esta cita como las que siguen, procedentes de obras en inglés, han sido traducidas libremente al español por el autor.
3. La contradicción fundamental entre la *gramatología* de Derrida y la tesis sociogenética vygotskiana se debe a que esta última, pese a declarar la importancia del «habla escrita» (ver el epígrafe que encabeza el presente estudio), descansa fundamentalmente en la noción de interiorización del habla, devolviéndole importancia a la oralidad. Es precisamente la posición logocentrista que Derrida (1976) combate, expresada como la «metafísica de la escritura fonética» (p. 3) o, dicho en términos más generales, el dominio del lenguaje oral y la subestimación de la escritura. Se trata de un problema demasiado complejo que me abstengo de tratar en esta oportunidad.
4. Mi impresión es que la emancipación, tal como la entendía Vygotsky, pasa por entregar al individuo las herramientas que necesita ya no para «aprender algo», sino para transformar su identidad. La «zona de desarrollo próximo» de Vygotsky es una metáfora de una transformación radical del individuo (ver Chaiklin, 2003) y no una técnica o método de enseñanza.
5. El «español de España» es una abstracción prácticamente inútil, puesto que cada contexto social es normalizado de forma distinta por el lenguaje: los turnos de habla en una entrevista de trabajo son distintos a aquéllos que se producen en la conversación entre amigos en un bar, por mucho de que estos ocurran en un país determinado.

Referencias bibliográficas

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (1.ª ed.). Austin: University of Texas Press.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control* (Vol. 3). London: Routledge.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. En A. Kozulin et al (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaiklin, S. (2012). Dialectics, Politics and Contemporary Cultural-historical Research, Exemplified through Marx and Vygotsky. En H. Daniels (Ed.), *Vygotsky and Sociology* (pp. 24-43). Abingdon: Routledge.
- De Man, P. (1982). The Resistance to Theory. *Yale French Studies*, 63, 3-20.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology* (G. C. Spivak, Trad.). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1982). *Margins of Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Derrida, J. (2001). *Writing and difference*. London: Routledge.
- Díaz, M. (2001). Subject, power and pedagogic discourse. En A. Morais, I. Neves, B. Davies y H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy* (Vol. 23). New York: Peter Lang.
- Escandón, A. (2012a). The pedagogies of second language acquisition: Combining cultural-historical and sociological traditions En H. Daniels (Ed.), *Vygotsky and Sociology* (pp. 211-232). London: Routledge.
- Escandón, A. (2012b). Why learners with an Informal Orientation become academic failures and what can be done to reverse their fate. En M. Sanz y J. M. Igoa (Eds.), *Applying Language Science to Language Pedagogy: Contributions of Linguistics and Psycholinguistics to Second Language Learning* (pp. 271-292). London: Cambridge Scholars.
- Gal'perin, P. I. (1992). Linguistic consciousness and some questions of the relationships between language and thought. *Journal of Russian and East European Psychology*, July-August, 30(4), 81-92.
- Hashimoto, K. (2000). "Internationalisation" is "Japanisation": Japan's foreign language education and national identity. *Journal of Intercultural Studies*, 21(1), 39-51.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. (1990). Conversationally speaking: approaches to the teaching of conversation. En J. C. Richards (Ed.), *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romero Díaz, J. (2012). Análisis contrastivo entre los clasificadores del japonés y los nombres partitivos del español. *Journal of the Department of Foreign Studies* (Kobe City University of Foreign Studies), 15, 39-52.
- Rorty, R. (1991). *Objectivity, relativism, and truth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech (N. Minick, Trad.). En R. W. Rieber y A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky: volume 1, problems of general psychology*. New York: Plenum Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. En H. Daniels, M. Cole y J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178-192). Cambridge: Cambridge University Press.

Perfil del autor

Arturo Escandón es catedrático del Departamento de Estudios de España y Latinoamérica de la Universidad Nanzan, Nagoya, Japón. Es doctor en Educación por la Universidad de Bath, Inglaterra. Se especializa en pedagogía de lenguas extranjeras, las llamadas teorías postvygotskianas (la teoría de la acción y la escuela sociocultural) y la sociología de la pedagogía de Basil Bernstein.

Abstract

The present theoretical study examines the issue of writing in a foreign language as a paradoxical activity that involves (a) deconstructing a language, science or knowledge; (b) the students' emancipation from the cognitive ties of their mother and target tongues, and (c) questioning the construction of idealised norms of behaviour and of what could be called the objective world. The work is a critique of the notions of language and writing as key elements in the formation of the identity and consciousness of the subjects that carry out the pedagogic process. It concludes that, contrary to what happens nowadays with conversation classes, writing is not receiving enough attention as a subject matter given its emancipatory potential.

Keywords

Writing, Spanish as a Foreign language, grammatology, Bernstein, Derrida, Vygotsky

摘要

本研究は、外国語での作文を逆説的な活動という観点から検討する理論研究である。逆説的であるとするのは、(a)言語、科学もしくは知識を脱構築すること、(b)母語と目標言語の認知的縛りから学生を解放すること、(c)理想化された行動規範と客観的世界なるものの構築を疑問視することである。本研究は、言語および作文が、教育プロセスに携わる者のアイデンティティと意識を形成する主要因であるとする考えに疑問を呈する。そして、今日会話の授業で生じていることとは逆に、作文の教育が、解放を導く潜在能力を有しながらそれに値する注目を得ていないと結論づける。

キーワード

作文、外国語としてのスペイン語、グラマトロジー、バーンスタイン、デリダ、ヴィゴツキー