



Onomázein

ISSN: 0717-1285

onomazein@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Flores, Laura; Manghi, Dominique
Entrevista a la profesora Frances Christie. "Mientras acompañamos a los niños a aprender, en realidad lo que se les está enseñando es a significar"
Onomázein, diciembre, 2014, pp. 252-258
Pontificia Universidad Católica de Chile
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134532846014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ENTREVISTA / INTERVIEW

Entrevista a la profesora Frances Christie “Mientras acompañamos a los niños a aprender, en realidad lo que se les está enseñando es a significar”

Laura Flores

Instituto de Profesores en
Educación - Uruguay

Dominique Manghi

Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso - Chile

La profesora Frances Christie es doctora en Lingüística y actualmente profesora honoraria de la Universidad de Melbourne y de la Universidad de Sydney, tras una trayectoria académica en la que vinculó la educación con la lingüística. Se ha especializado en el análisis del discurso del aula desde una perspectiva funcional. Ella señala de sí misma que es primero una profesora y luego una lingüista, ya que se acercó a la Lingüística Sistemática Funcional como una manera de comprender el aprendizaje en el aula. En esta entrevista realizada durante el 39.º Congreso Internacional de Lingüística Sistemática Funcional (Sydney, 2012), revisa su formación como investigadora y formadora de profesores y la importante influencia recibida de MAK Halliday así como Jim Martin y Ruqaiya Hasan, entre otros, en su labor. Opina sobre la definición de género en la LSF y nos señala la importancia de mirar las prácticas pedagógicas a través de los ciclos de actividades en una secuencia larga de tiempo.

¿Cómo comenzó a trabajar en lingüística y en educación? Entendemos que usted acuñó el término *lingüística educacional*. ¿Puede explicar el significado del término y por qué fue necesario crearlo?

Bueno, empecé mi vida como graduada de la Universidad de Sydney con una especialización en el rubro de artes que hacíamos allí. Tenía ya una especialización en inglés y en Historia. Y como la mayoría de las mujeres jóvenes de mi generación, comencé a enseñar..., a dar clases. Viajé a Inglaterra y enseñé en escuelas inglesas por un tiempo; fue una experiencia interesante. Cuando regresé a Australia quise comenzar trabajos de posgrado, y fui lo suficientemente afortunada en encontrar que el profesor Michael Halliday había arribado a la Universidad y se encontraba inaugurando el Departamento de Lingüística. Él creó el primer programa de maestrías en Lingüística Aplicada. En ese tiempo, a su vez, había incorporado a Jim Martin, un hombre muy joven que recientemente había terminado su

doctorado con Michael Halliday y había sido designado como tutor en el mismo departamento. Yo pertencí al privilegiado grupo de veinticinco estudiantes que fueron los primeros en entrar al programa de maestría. Cuando completé eso, ya tenía el diploma de educadora. Luego de un lapso de tiempo, cuando completé esta maestría comencé el doctorado.

Ahora, ¿por qué me vi interesada en lingüística sistémica? Bueno..., como muchos jóvenes estudiantes de inglés e Historia de mi generación, me vi enormemente interesada en enseñar lenguaje. Yo no venía de una familia con mucho dinero; vengo de una familia donde mi propio padre era profesor; él y mi madre arraigaron en mí la importancia y el interés en el lenguaje, la lectura, entre otros... Y como muchos de los niños de clase media encontré que como profesora mi interés de clase media en leer y en el lenguaje no necesariamente coincidía con el interés de los niños en las escuelas. Yo nunca entendí mucho por qué o por qué no podían aprender y desempeñarse como lo había hecho yo. Entonces tenía mucha curiosidad respecto a eso: ¿qué tiene que ver la lengua con los logros en cualquiera asignatura escolar?

Cuando comencé la maestría con el profesor Michael Halliday —todavía recuerdo la primera clase con él, la primera clase del programa de la maestría—, entré y me preguntó algo absolutamente desconcertante. Me dijo: “¿Por qué los hablantes de inglés utilizan la voz pasiva?”. Yo nunca había pensado en esa pregunta antes, y él la usó para avanzar y enseñar acerca del concepto de Tema y el modo en que, alternando voces y adoptando la voz pasiva, ejercitamos nuestra libertad en la lengua inglesa, tomando decisiones sobre lo que ponemos como Tema. Esa fue la naturaleza del curso. Conté esta historia antes. Empezando a pensar en la lengua de esa manera, cuando siempre había sido buena en gramática tradicional —gramática tradicional escolar, me encantaba y era buena en eso—, fue realmente interesante, motivador y excitante. Así fue como

me interés en la Sistémica.

Más adelante, después que entré en la formación de profesores, estaba trabajando en universidades, por supuesto; era común usar el término *lingüística aplicada*, que es totalmente legítimo. Pero yo pensaba que usar el término *lingüística educacional* era importante, porque, para mí —creo que escribí sobre esto en algún lado—, lingüística educacional pone el proceso de enseñanza y aprendizaje directamente en un primer plano; si, como yo, estás trabajando en facultades de educación, como siempre hice, y nunca en el departamento de lingüística, tener este enfoque en lo que es lingüística educacional, lo que pasa en la enseñanza y el aprendizaje es crítico. De manera particular, debo decir, entre docentes con experiencia, ya que, mientras están en cierto sentido interesados en el lenguaje, puede ser complicado motivarlos a pensar lingüísticamente. Entonces, usar un término como *lingüística educacional* es una forma de motivarlos para pensar un poco más críticamente y teóricamente acerca de la naturaleza del lenguaje. De esa manera fue que me metí en todo esto.

¿Cuáles son las contribuciones originales que Halliday y Hasan aportaron al campo educacional? ¿Hay algún otro autor que quisieras mencionar aparte de ellos?

Sí, bueno, varios, supongo... Todavía pienso que lo más importante que Michael Halliday dijo para la lingüística educacional —nuevamente, esto lo dije en algún lado— es que “aprender lengua es aprender a significar”, y *Aprendiendo cómo significar* era el título de uno de sus libros, que recién arribó a Australia, en 1975 creo que fue.

Yo había estado totalmente desconcertada en cuanto a qué demonios quería decir con la noción de la lengua como algo que se utiliza para significar, y seguí dándole vueltas a eso en mi interés por el lenguaje. En ese tiempo en que era una joven profesora, probablemente hubo una

observación, la más importante observación que nos dio sobre educación, porque él también inventó lo que llamamos el tríptico para hablar sobre el desarrollo del lenguaje: que a medida que los niños aprenden el lenguaje, aprenden a través del lenguaje y aprenden acerca del lenguaje. Si se piensa en ello en esos términos, el aprendizaje de la lengua y el aprendizaje a través de ella se unen, pero el aprendizaje acerca de ella es una consecuencia. Se trata de un desarrollo posterior, y ahí es donde la educación tiene un papel importante. Estamos realmente diciendo que, mientras acompañamos a los niños a aprender en estos sentidos, en realidad lo que se les está enseñando es a significar. Y creo que es una idea profundamente liberadora y emocionante.

En cuanto a los otros pensadores de la zona, obviamente, me gustaría hablar de Jim Martin, así como Ruqaiya [Hasan]. Ruqaiya misma fue originalmente estudiante de Michael —así fue como se conocieron, como usted probablemente sabe—. Su trabajo, en particular el proyecto que ha hecho mirando a los niños en edad preescolar, fue una investigación absolutamente innovadora. Ella estudió la interacción de los diferentes grupos de niños con sus padres, que identificó como profesionales de baja autonomía y profesionales de alta autonomía. Ella fue capaz de demostrar, lingüísticamente y con un fuerte apoyo estadístico, las diferencias en los patrones de uso de la lengua en las dos comunidades de niños. No estoy al tanto de ninguna investigación de este tipo, por lo que fue una contribución brillante.

Y luego, por supuesto, Jim Martin es el otro, un gran estudiante de doctorado de Michael que se comportó de la manera que se espera de un buen estudiante de doctorado. Él salió corriendo e hizo un montón de cosas para aportar a la teoría, tomando direcciones que Michael Halliday y Ruqaiya Hasan no siempre vieron, y no siempre estuvieron de acuerdo, pero eso es interesante en cuanto a las posibilidades que ofrece. Y luego hay muchos otros, como David Rose, que está en

esta conferencia, y lo que hizo Geoff Thompson en Gran Bretaña, ahora retirado —un hombre maravilloso—: escribió un maravilloso libro sobre gramática funcional para la gente como nosotros. Así que es una comunidad internacional muy importante de personas.

¿Puede explicarnos qué es la "pedagogía del género" y cuáles son sus implicaciones en términos sociales?

Jim Martin era tutor y luego se convirtió en profesor en el Departamento de Lingüística. Él y Joan Rothery estaban trabajando en recopilar textos infantiles en escuelas. También estaba involucrada en esto, pero me había mudado a otro estado, a una universidad diferente llamada Universidad Deacon, en el estado de Victoria.

Al principio, cuando comenzaron a revisar esa enorme recopilación de textos producidos por escolares, se trataba simplemente de decir ¿qué hacen los niños cuando escriben?, ¿qué nos están diciendo?, ¿qué son capaces de hacer?, ¿de dónde viene la motivación y el interés de la escritura?, ¿qué les pide el sistema escolar que hagan? Eso fue lo que llevó a la discusión temprana o descripción de cosas como relatos, que son muy comunes en las comunidades de habla inglesa, por lo menos. Es común que los maestros esperen que los niños pequeños escriban relatos cuando entran en la escuela, relatos de experiencias personales. Esto llevó a una discusión sobre la relación de relatos narrativos y todo el resto, casi canónica de la cultura, los procedimientos, las exposiciones, explicaciones, etc.

Entonces, ¿por qué llamarlo "género", un término que habíamos, por supuesto, extraído del idioma francés? Originalmente, y ciertamente cuando era una estudiante en la Universidad de Sydney y conseguí mi primer título, "género", como lo llamábamos, era por supuesto un término usado mucho en estudios literarios, estudios musicales, artísticos, y es todavía una expresión legítima de usar.

Lo que era un poco diferente acerca de la manera en que la teoría lingüística se desarrolló era que el término fue llevado a reconocer que los diferentes tipos de textos tienen una estructura, una estructura de esquema, o estructura genérica, como la gente llegó a llamarla. En el desarrollo de la teoría de género, Jim en particular lideró la marcha y desarrolló la sin duda famosa —y, en algunos casos, la gente diría notoria— descripción del contexto de situación en el que se utiliza la lengua. Argumenta que la estructura genérica pertenece a la cultura, mientras que las opciones de registro para la construcción del texto corresponden al contexto inmediato de la situación. Así que crean diferentes planos de experiencia en su modelo de género y registro. Michael Halliday y Ruqaiya Hasan nunca lo han aceptado, y entiendo por qué: dicen que Jim Martin no ha entendido la teoría en la que decían que lo que ellos reconocen como registro es de hecho género; así, los términos se confunden.

Ahora bien, es un interesante debate teórico, muy importante, y yo no creo que importe mucho si todos elegimos estar en desacuerdo. Pero, como ya he escrito en varios lugares, sucede que la descripción de Jim Martin ha tenido éxito en el ámbito educativo, por lo que no hemos dejado de usarla. Así es que, cuando la gente habla de la pedagogía basada en el género, por supuesto se habla de los contextos en el aula en el que los géneros motivan mucho la actividad. Y hay una famosa estructura circular que Joan Rothery ha creado mirando la pedagogía de género.

Tengo que decir que estoy un poco preocupada a veces sobre el término, ya que puede convertirse en una receta, una especie de receta, y también, por supuesto, esto ya fue señalado por alguien. Creo que fue Annabelle Lukin —ella misma no fue persuadida por las discusiones de la pedagogía de género— quien dijo que a veces los términos han sido llevados a nuestro sistema escolar, y su hijo volvió del colegio con un libro álbum que le habían dado en el colegio y se le pidió encontrar la orientación / complicación /

resolución, y no podía encontrarla.

Tiene razón, creo que lo que tiene que decir acerca de los géneros es que son prototipos, que son típicos de la cultura. Ellos están allí, y es importante enseñarlos. Pero enseñarlos considerando dos sentidos: en primer lugar, las diferentes opciones de registro que se realizan con un determinado grado de flexibilidad de acuerdo a la forma en que se utilizan los tipos de género y, luego, reconociendo que los géneros puedan cambiar: no se deben de entender como cosas que son fijas y no problemáticas.

Ahora, yo creo que para la educación —que es donde hay algunas diferencias entre los lingüistas teóricos, departamentos lingüísticos y la lingüística educativa— y la enseñanza de los niños, sobre todo en los años de educación primaria, necesitas hacer visible la estructura a la que se apunta. No se está diciendo que es rígida, pero hay que hacerlo visible, y si usted está enseñando como Emi Emilia, que estaba hablando esta mañana sobre la pedagogía basada en el género para la enseñanza de inglés en Indonesia, donde es del todo una lengua extranjera, por supuesto que tienen que explicitar el género desde los términos de los contextos y culturas.

Aquí es donde la estructura puede convertirse en una receta a menos que, como Emi dijo, haya una gran cantidad de energía y esfuerzo en darle un sentido a la construcción del campo y las relaciones interpersonales en la lectura repetida de los textos. Así que ya ven, es como cualquier otra cosa en la educación o en la teoría de la educación; las buenas ideas vienen y se introducen, y siempre hay que cuidarse de la tendencia del sistema educativo de convertirlas en etiquetas vacías o estructuras rígidas. Y esto se resume en una cuestión de habilidades en la enseñanza; es por eso que la formación del profesorado es importante.

¿Qué recomendaciones o sugerencias puede hacer para los investigadores y docentes de Amé-

rica Latina que trabajan en SFL o deseen trabajar en SFL? ¿Dónde podemos empezar? Nuestra situación es diferente de las escuelas australianas. En general, los estudiantes no escriben mucho en la escuela.

Entonces, ¿qué pasa cuando llegan a la universidad? Deben de tener que escribir ensayos allí... ¿Tienen programas de enseñanza para enseñarles a escribir en ese momento?

En Chile, algunas universidades están empezando ahora a probar diferentes planes y propuestas. Sin embargo, todos ellos están recién comenzando a descubrir que habría que hacer algo allí, a esas alturas de la formación. Pero ¿es demasiado tarde? En Uruguay las cosas son similares, tal vez no tan extremas. Los estudiantes escriben muy poco en las escuelas primarias y secundarias.

Es difícil para mí recomendarles qué deben hacer. No conozco las culturas. Me gustaría poner el foco en un punto básico: yo no creo que nadie se vuelve letrado satisfactoriamente a menos que uno aprenda a leer y escribir. Eso parece algo muy obvio que decir. Si David Rose estuviera aquí, él diría que llamó a su programa *Leyendo para aprender* —y todavía lo llama así— porque cree que la exposición inicial a la lectura es fundamental para el desarrollo de la escritura y para el desarrollo de estudiantes exitosos. Realmente, no estoy en desacuerdo con David en los fundamentos, excepto que quiero decir que creo que en los programas de alfabetización de mayor éxito hay un movimiento constante entre la lectura y la escritura. Eso es muy importante, sobre todo para los lectores jóvenes o estudiantes jóvenes. Porque escribir es el modo de producción que se puede observar. Si miras niños en la edad preescolar, ves cómo experimentan un enorme placer en la comprensión de lo que es representar experiencias en su propio intento de escritura manuscrita. Los niños de mi familia, a pesar de que eran muy jóvenes, llegaron a las computadoras

y lo primero que aprendieron fue a deletrear sus nombres.

Comparto la observación general que alguien me dijo en un curso de lingüística educativa muchos años atrás, y fue una cosa muy sabia que decir: "Si querés formar un buen lector, forma un buen escritor. Si querés formar un buen escritor, forma un buen lector. Y si te gusta, si quieres formar un buen conversador..., puede extenderse también". Me gustaría decirle al sistema educativo de sus escuelas que no están poniendo suficiente energía en el desarrollo de las personas debidamente letradas, a menos que tengan amplios programas de lectura y escritura desde el principio.

Y en la cultura de habla inglesa sigue siendo el caso, por lo que yo sé, en todos los sistemas que tenemos. En primer lugar, en los primeros años de escolaridad el énfasis está en la escritura y la lectura temprana. Esperamos que en los primeros años de secundaria los niños hagan una gran cantidad de escritura porque, de hecho, la escritura es el principal modo en que se evalúa el rendimiento escolar..., y tal vez sea una exageración eso. Tal vez deberíamos tener un mayor énfasis en las presentaciones orales también, que sin duda se están tratando en este momento: al nivel del último año ya hablan en público. Sin embargo, el único comentario que me gustaría hacer, que se puede decir que es un principio general de sus culturas, es que si se quiere que los estudiantes estén adecuadamente alfabetizados de una manera potente, independiente y crítica, deberían estar tanto escribiendo como leyendo desde los primeros años.

¿Cómo se debe argumentar que la LSF puede ser un enfoque más adecuado para eso? Más que los enfoques tradicionales formales-estructurales para estudiar la lengua... Y la teoría balanceada de la que David Rose habló ayer. El enfoque equilibrado...

Sí. Una vez más... David [Rose] es cuidadoso

en el enfoque que desarrolló ayer, para demostrar que, por supuesto, él está enseñando el sistema de escritura, fonética, la formación de palabras. Es algo que tenemos que hacer...; todos reconocemos eso, pero siempre es una cuestión de cómo se hace, en qué programa particular de enseñanza hacerlo. Y lo absolutamente fundamental es el enfoque en el significado todo el tiempo, asegurándose de que hay un significado que estás construyendo cuando se abordan los sistemas de escritura y ortografía.

¿Cómo podrías convencer a alguien de que la LSF puede ser un enfoque más productivo para eso?

Supongo que volviendo a lo que Halliday dijo, "aprender la lengua es aprender a significar", porque es el interés en el significado a lo que la gramática funcional concede gran importancia: aprender lengua como texto, tanto si el texto es algo que se está hablando y escuchando, o leyendo y escribiendo. Así que el enfoque tradicional de la enseñanza, al menos en mi cultura —y supongo que en la suya— era disociar la lectura de la escritura..., y la ortografía era una especie de cosa separada. Los horarios para cada una de ellas eran diferentes y la composición escrita llegaba relativamente tarde en la experiencia escolar. Había una concentración inicial en la lectura, el análisis gramatical y así sucesivamente, todas como actividades independientes bastante discretas. Ahora usamos excesivamente la palabra *holístico*; a lo mejor una comprensión más integrada..., eso sería probablemente lo mejor. Un enfoque de enseñanza más integrado y cohesionado será uno que se mueva alrededor del habla, lectura, etapas de escritura, pero haciendo hincapié en cada uno de ellos.

Voy a hacer otro comentario... David Rose usó varias veces el término *curriculum genre* ayer, uno que yo también uso, y un montón de otras personas también. Si se utiliza el término *curriculum genre* o *curriculum cycle* en realidad

no importa. Una de las cosas importantes de decir es que las buenas prácticas pedagógicas siempre se están moviendo a través de un ciclo de actividades. Por lo tanto, si se piensa que, como en sus escuelas tal vez, decimos dos semanas de trabajo, en realidad debería haber una especie de ola, una ola prosódica en realidad, a través de la que, si se está buscando la alfabetización, el lenguaje y alfabetización, hay momentos en los que se hace hincapié en algunas cosas más que en otras. Por lo tanto, es perfectamente apropiado trabajar un punto de la lección en la que hay un compromiso bastante explícito para la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía. Pero eso sería dentro del marco de un programa que le permitirá mañana extensas lecturas y discusiones, o lo que sea. Es una cuestión de cuál es el objetivo. Vamos a suponer —estoy inventando esto ahora— una unidad de trabajo por dos semanas con unas cinco clases a la semana, o algo así. Luego hay que pensar muy activamente en las formas en que te movés a través de ese ciclo y qué capacidades de aprendizaje y uso de la lengua y, por lo tanto, qué áreas de significado en realidad te estás concentrando en aprender a medida que cambia el ciclo.

Hay una cosa que he aprendido en mis primeros años de la formación de profesores, y, sin duda, creo que la teoría de la LSF dice esto con mucha fuerza: si se quiere entender cómo funciona una lengua o idioma y cómo funciona un proceso de aprendizaje, se tiene que mirar por encima de una larga secuencia de tiempo. Ninguno de nosotros aprendió algo de forma rápida, sobre todo si se está buscando el aprendizaje escolar. Es un ciclo de aprendizaje, y los buenos maestros tienen un sentido de cuándo hay un cambio en el movimiento, de manera que lo que hacemos en la lección de hoy tiene una relación con lo que hicimos la semana pasada, pero también es diferente. Y es de suponer que ese profesor busca con interés lo que podría estar haciendo la semana que viene. Y cuando me mudé a la formación del profesorado, después de nueve

años dando clases a niños en las escuelas, fue una experiencia interesante por el gran cambio. Hay que volver a las aulas donde vos misma has aprendido a enseñar a los niños... y tienes que darte cuenta de que lo que se aprende siempre es que se cometen errores. Pero después, cuando me puse a pensar en cómo voy a enseñar mis conocimientos sobre la enseñanza y la pedagogía a estos profesores en formación, te das cuenta de que tenés que traer eso a conciencia; eso es lo que hice. Y a continuación, utilizando la gramática funcional para el trabajo que hice en mi doctorado, me puse a mirar algunos ejemplos de los primeros escritos de niños. Y una de las cosas que puedo decir, desde el programa de doctorado que finalmente escribí, es: no se puede hacer eso, no se puede mirar la escritura de un niño en una sola instancia. Se debe mirar dónde encaja en el crecimiento de un ciclo, un trabajo en el tiempo. Existe una relación entre esto y lo que Claire Painter estaba diciendo en su plenario ayer acerca de sus hijos. Documentó muy bien y mantuvo un registro de lo que los niños —sus hijos— podían decir a los dieciocho meses de edad, veinticuatro meses de edad, dos años y medio..., porque registraba notas; se podía ver que lo que el niño dijo tiene una relación con lo que había aprendido en una conversación familiar la semana pasada.

Así que hay una sensación de que siempre hay un movimiento. Creo que la gramática funcional te pide que lo mires, porque dice "el lenguaje es texto, no palabras discretas aisladas"; entonces tenés que comprender el proceso del texto: los procesos por los que los textos se desarrollan y se mantienen en el tiempo. La teoría te pide que hagas eso y que en realidad sea útil como un mecanismo para planificar los ciclos de enseñanza. Y, ciertamente, como un formadora de profesores me he interesado en cómo la gente realmente puede planificar los ciclos de trabajo y tener un sentido de hacia dónde va y por qué, y cuál será el desafío de la lengua en esos ciclos.