

Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas?

Dora Riestra*

Muchos de nosotros sabemos que delimitar el campo de la Didáctica de la lengua y la literatura es una tarea pendiente entre los docentes-investigadores argentinos.

Los problemas didácticos actuales de los diferentes niveles formativos pueden ser un punto de partida para relevar el estado de la cuestión y, de este modo, avanzar en las definiciones compartidas respecto de los objetos de investigación del campo.

Por otra parte, evaluar las transposiciones didácticas que se fueron realizando en los últimos veinte años, como ciertos aplicacionismos y la introducción de propuestas realizadas en otros contextos de otros países, así como las definiciones y el alcance de los Contenidos Básicos Comunes de la década anterior, sus efectos en la enseñanza y el estado actual, son algunas variables a considerar para tomar posiciones epistemológicas coherentes desde las diversas perspectivas teóricas.

En este sentido, partiré de unas nociones que considero centrales en la Didáctica de la lengua, así como el abordaje de algunos problemas en particular.

Respecto de las investigaciones actuales, tanto en los contextos internacionales, como en nuestras investigaciones particulares, estamos trabajando sobre el efecto de la enseñanza tanto en el nivel primario, como en el secundario, hasta el ingreso a la universidad. Se trata de dos investigaciones que realizamos en la Universidad Nacional del Comahue y en la Universidad Nacional de Río Negro desde el Grupo GEISE (Grupo de Estudios de Interaccionismo Socio-discursivo en Educación), desde este lugar de investigadora trataré de mostrar algunas relaciones tomadas de las cuestiones metodológicas en ambas investigaciones con la finalidad de aportar a la discusión de los problemas del campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

* Dora Riestra es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Ginebra (Suiza), y Profesora en Letras por la Universidad Católica de Santa Fe (Argentina). Desde 1995 hasta la actualidad se desempeña como profesora adjunta regular en el área Didáctica de la Lengua, cátedra de Usos y Formas de la Lengua Escrita, en el Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue. Es, además, desde 2009, profesora asociada interina en Introducción a las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación, en la Sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro, donde además coordina el Profesorado en Enseñanza de la lengua y la literatura (a distancia). Integra el Grupo de Estudios Interaccionismo Socio-discursivo en Educación (GEISE): <http://www.geise.com.ar/>

Los límites epistemológicos del campo

Me pregunto cómo formamos a los profesionales en enseñanza de la lengua en los últimos 20 años: ¿Por qué no elaboramos un programa propio de abordaje de la lingüística y la psicología desde la Didáctica de la Lengua?

Nos quejamos respecto de las invasiones disciplinares que sufrimos en la Didáctica de la lengua y la literatura de parte de las Ciencias de la educación, pero no discutimos el papel de la Didáctica de la lengua y la literatura en ese campo tan amplio y poco delimitado.

Seguramente estemos de acuerdo en que fue a partir de la Didáctica Magna de Comenio en la Europa de hace 300 años, que la acción formativa se constituyó como intervención política del saber hacer en los distintos niveles escolares en las distintas áreas de conocimiento. Me refiero al objeto de estudio de la didáctica en general, la transmisión de conocimientos que conforma las personas de una sociedad.

En particular, situarnos en el campo epistemológico de la Didáctica de las lenguas como un campo de prácticas y de investigación, implica posicionarnos desde referencias teóricas en los análisis de las intervenciones; los dos objetos que necesariamente enfocamos son las actividades de enseñar la lectura y la escritura de las lenguas. En consecuencia, nuestra investigación abreva en fuentes teóricas de diversas disciplinas que, mínimamente, se reducen a dos: la Lingüística y la Psicología.

La complejidad del campo se debe a que, si bien tenemos unas referencias epistémicas (que son las disciplinas), necesitamos considerar, además, las prácticas de referencia, que son los géneros de textos o modelos textuales que median las actividades humanas en diferentes contextos histórico-culturales. Necesitamos indagar los géneros en sus dimensiones comunicativas, dimensiones de contenido y dimensiones lingüísticas para realizar transposiciones didácticas (Bronckart y Schneuwly, 1991; Schneuwly, 1994; Bronckart, 2008).

La intervención formativa en la enseñanza de la lengua como se denomina muchas veces la actividad del campo de la Didáctica fue adquiriendo una complejidad paralela al desarrollo de las ramas de la Lingüística y de la Psicología durante el siglo XX, pero no fueron realizándose síntesis didácticas coherentes, por lo que en la actualidad se trata de un campo escasamente desarrollado en nuestro país, aun cuando hay muchos aportes de investigaciones dispersas a la vez que un escaso reconocimiento del campo por los mismos agentes involucrados.

La doble tarea del campo de la didáctica consiste en transmitir conocimientos que deben adquirirse dentro de unas actividades (lectura, escritura, exposición oral) y que deben contribuir al desarrollo de las personas. Por lo tanto, está la cuestión técnica del conocimiento de la lengua y la cuestión de cómo se produce la adquisición y el desarrollo de las personas.

Algunos problemas didácticos actuales: las transposiciones, los aplicacionismos, las propuestas de otros contextos

¿Por qué la enseñanza de estas actividades no logra estabilizarse y necesitamos modelos para intervenir que van cambiando cíclicamente?

Más allá de lo utópico de la tarea docente que señalara el mismo Comenio, es necesario analizar qué sucedió con los modelos aplicados a la enseñanza. Si en la vida necesitamos copiar para aprender y lo hemos hecho desde que pudimos erguirnos en la cuna cuando empezamos a balbucear, es evidente que necesitamos de modelos para interactuar. Imitamos modelos de acciones que se nos van transformando en actividades a las que, con posterioridad les ponemos un nombre, las etiquetamos en la vida y las reconocemos. Estos modelos de la interacción humana son, en primer lugar, los padres y los hermanos, pero en un segundo lugar somos los docentes, quienes presentamos modelos de hablar, de explicar, de leer y escribir. Los modelos humanos son los que imitamos, recreamos y evaluamos permanentemente en las instituciones formadoras; en realidad somos responsables en parte de un diseño de los humanos que, consciente o inconscientemente, realizamos de una generación a otra, como lo formularan Del Río y Álvarez (2002).

Pero, además, en la escuela los modelos sociales se articulan con los modelos teóricos, los de los experimentos científicos, los modelos descriptivos y los modelos explicativos, que sirven para ensayar unos experimentos en los diferentes campos del conocimiento humano.

¿Cómo nos llegan a la Didáctica de las lenguas estos modelos? Tomados en préstamo de las Ciencias del lenguaje, a veces muy influenciadas por modelos de las Ciencias exactas; nos llegan aplicaciones de modelos hipotéticos como si fueran verdades indiscutibles que entran a las aulas casi inadvertidamente, sin análisis previo, por la divulgación científica, en general, surgida de políticas editoriales.

Mi observación apunta a que en las últimas décadas del siglo XX se instalaron unos modelos hipotéticos como prescripciones en los textos (orales y escritos) de la formación docente y alcanzaron hasta los manuales escolares.

Algunos de estos modelos se presentaron formulados como propuestas didácticas. Por ejemplo, *la inmersión lingüística de los años '80* y *el cognitivismo de los '90*, en el carácter de propuestas de estrategias cognitivas abstractas, como si “la comprensión” existiera única, universal y, además, innata.

Otra característica de los modelos es la forma procedimental estandarizada en las aulas en acciones de “prelectura”, “poslectura”, etc., como pasos de un recetario que, al ejecutarse, validara y legitimara la tarea docente.

No obstante, sabemos hoy que el efecto no fue el esperado y ansiado por todos. Algo falló, ¿habrán sido los maestros? Me animo a sostener todo lo contrario, no fallaron los docentes en esos modelos, pero sí podemos decir que faltaron los maestros y los profesores.

Por ejemplo, en las posiciones llamadas *constructivistas* (en una suerte de reduccionismo) se enfocaron los niños y los jóvenes en sus aprendizajes, es decir, como si estuvieran aislados de las intervenciones docentes y éstos en una posición de acompañamiento débil, como de escolta o de coordinador antes que profesor. Estas aplicaciones, en la mayoría de los casos, resultaron en una posición espontaneísta frente al aprendizaje, cuyos efectos aún se mantienen en el nivel primario con la propuesta de descubrimiento del sistema de escritura, incluida la ortografía, que produjo el fracaso cuando en el segundo grado se pretendió enseñar ortografía después del aprendizaje de la escritura.

El efecto formativo de la débil adquisición del sistema de escritura influyó en el Nivel medio, ya que al no tener las reglas ortográficas operacionalizadas, es decir, automatizadas para la actividad de escritura, los alumnos transitan con desajustes, sin afinar la conciencia ortográfica en el nivel primario y en el secundario. Este efecto es más notorio en lugares donde estas aplicaciones piagetianas en la escuela primaria fueron muy radicales, como nos sucedió en la provincia de Río Negro.

La relación entre efectos buscados y efectos producidos: los cambios de paradigmas científicos

¿Qué relación hay entre las propuestas de contenidos y las prácticas?

Hoy ya sabemos que en el nivel medio, los contenidos o reformulaciones de contenidos del año 1996 tuvieron referencias disciplinares difusas y, en muchos casos, transposiciones realizadas a partir de las divulgaciones científicas hegemónicas, como ocurrió con algunos conceptos de la sociolingüística, el análisis

del discurso, la psicología cognitiva y la descripción de tipologías textuales, sin profundizar respecto de los préstamos teóricos de base.

De este modo, el enfoque psicogenético piagetiano de enseñanza de la lengua primera se combinó, posteriormente, con los enfoques cognitivistas al formular el problema didáctico en función de la formación de la “mente”, enfoques que llegaron manifiestos en las propuestas comparativas de “expertos y aprendices” de los estudios anglosajones. Ambas posturas epistemológicas coincidieron en poner el acento en el conocimiento de la individualidad del sujeto que aprende.

Asimismo la formación docente del nivel secundario, en Facultades de Letras e Institutos de Profesorado, se basó en los últimos veinte años en la perspectiva de “comunicación y expresión”, inspirada en los postulados chomskyanos del lenguaje, en particular, la gramática universal y la noción de estructura profunda, por lo que la semántica ocupó el lugar de preeminencia que antes tuviera el razonamiento abstracto (a través de los análisis lógico-gramaticales) en la tradición escolar de la enseñanza de la lengua materna.

Pese a no estar explícito en los documentos oficiales, en el nivel secundario la formación tuvo una particular influencia de la concepción de la enseñanza de la lengua por inmersión y se postuló durante unos años la antinomia “expresión versus razón” que quedó ideológicamente instalada en los ámbitos de formación docente en las propuestas de la llamada literatura infanto-juvenil. No se trató de adaptaciones para los niños y adolescentes, sino de producciones (literarias algunas, lamentablemente, otras pseudos literarias).

En este contexto de lo espontáneo “casi creativo”, los órdenes de la oralidad y de la escritura prácticamente se fueron confundiendo en un *continuum*, cuyo estatus de contenido de enseñanza, pese a estar mencionado en los diseños curriculares, no llegó a didactizarse aún. Tampoco se definió epistemológicamente el objetivo de enseñanza de la lengua materna, formulado en los términos de “competencia comunicativa” en los diferentes niveles de formación. Se trató hasta la actualidad como una noción difusa, derivada de la noción de Hymes, basada en Chomsky, que hoy retorna al debate en los manuales escolares por efecto de las discusiones europeas.

Por otra parte, puede verse en los índices de los manuales escolares, en un espacio marginal, la “reflexión sobre el lenguaje”, la “reflexión metalingüística” o el “metalenguaje”, como objetos de enseñanza apenas esbozados a la manera de categorías descriptivas, sin que alcanzaran desarrollos didácticos específicos. (Riestra, 2004; 2008).

De este modo, los objetos de enseñanza estipulados curricularmente como nuevos, fueron desdibujando los objetos anteriores en la representación colectiva y, en consecuencia, dejaron de enseñarse, como contenidos lingüísticos específicos de la asignatura Lengua, las sistematizaciones de los procedimientos morfológico-sintácticos del español como nociones escolarizadas. Se llegó a un total desconocimiento de las funciones y categorías gramaticales, así como de las normas ortográficas del castellano entre los jóvenes que hoy tienen alrededor de 25 años.

El concepto de texto, sus clasificaciones lingüísticas desde diversos marcos teóricos, un espacio de confusión teórico-práctica

¿Qué efecto tuvo la divulgación de tipologías y qué objeto de enseñanza se produjo?

La entrada al aula de la lingüística textual a través de la noción de tipología operó como un modelo de reducción descriptiva y abstracta de los textos, al apuntar al reconocimiento del formato de la textualización, situando en un segundo término la noción de contexto de producción que habían introducido las teorías pragmáticas.

Es decir, la nomenclatura lingüística se introdujo directamente en la escuela, por los manuales escolares, con los consiguientes malentendidos teóricos en los criterios descriptivos al didactizarlos.

Las tipologías lingüísticas manipuladas en las aulas de primario y secundario como texto expositivo, texto narrativo, texto argumentativo y texto instruccional mezclaron criterios de diversa índole, por ejemplo, la morfología con la finalidad comunicativa de los textos, como si se tratara de un mismo nivel de análisis y clasificación. El efecto producido tanto entre los docentes como entre los alumnos ha sido el de inseguridad y confusión frente a la propuesta de descripción de los textos, puesto que la complejidad de la tarea es prácticamente inabordable con las herramientas culturales de que disponen los alumnos.

Con las propuestas descriptivas de los textos no pueden desarrollarse habilidades de orden práctico, debido a que no están directamente relacionadas con el conocimiento de estas clasificaciones típicas. La descripción organiza el espacio, no prefigura acciones, sino estados.

Los “tipos de texto” desde una concepción taxonómica, fueron presentados en una descripción de aspectos comunicativos y de partes estructurales, casi a nivel de una metodología sistemática propia de las

taxonomías de las Ciencias biológicas, alejando a los alumnos de la posibilidad de dominar la actividad de lectura y, en gran medida, obturando la capacidad de escritura.

Este énfasis descriptivo se combinó con una noción didáctica de texto concebido como acción mental, mientras el texto objeto empírico realizado en el aula fue perdiendo entidad como producto de la acción de lenguaje, concreto y evaluable. La dimensión praxeológica del lenguaje, lo que Maturana (1993; 1995) denomina con precisión el “lenguajear” (acción), según Bronckart (1997), el textualizar (acción) se pierde en estas propuestas que, aun basándose en nociones de la lingüística textual, dejan de lado la enseñanza de la dimensión empírica como un hacer regulado, debido a que subyace implícitamente la confianza en un cognitivismo que auspicia “desarrollos autónomos de los sujetos” (no explicados) y se combina, por lo tanto con el énfasis en la espontaneidad de un hacer (tampoco explicado).

Sigue pendiente como tarea didáctica organizar las dimensiones diversas de la acción de textualizar, articulando el sentido del texto desde su uso comunicativo y su forma lingüística.

La descripción de un proceso no es el recorrido del proceso, por lo que el reconocimiento de un objeto como tal no supone el conocimiento del objeto como instrumento.

La noción de género textual desarrollada por Bronckart y Schneuwly (1991), a partir de Bajtín (posteriormente Voloshinov) y la noción didáctica de género como mega-instrumento o megaherramienta (Schneuwly, 1994) viene a llenar el vacío didáctico al redefinir la noción de género escolar que, hasta los años '80 se abordara didácticamente en el contacto con los modelos empíricos de los géneros literarios.

Cómo articular estas dimensiones es el punto neurálgico de las propuestas didácticas en la actualidad.

Los enfoques pragmáticos: una opción epistemológica transformada en contenido de enseñanza

¿En qué consiste la Pragmática en las aulas? ¿Cómo fue evaluada la noción de competencia comunicativa?

El concepto de uso de los textos que se instaló en nuestro país a principio de los años '80, como sucede con las nuevas perspectivas, produjo optimismo en el ámbito docente acerca de los efectos inmediatos que produciría en la enseñanza-aprendizaje. Hoy podemos ver que se esperaron efectos imposibles respecto de la complejidad lingüística. Si bien las teorías pragmáticas tuvieron influencia en la enseñanza y resituaron el lenguaje en su carácter de acción, la finalidad de la enseñanza quedó ubicada en el llamado “uso

comunicativo”, cuya consecuencia inmediata fue el espontaneísmo como rasgo ideológico subyacente. Por lo tanto, paulatinamente, desde los llamados “enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua” ha ido cambiándose el foco del objeto a ser enseñado en las propuestas didácticas: en unos casos, los contenidos discursivo-textuales se escindieron de los contenidos gramaticales, en otros - la mayoría- desaparecieron contenidos lingüísticos explícitos, reducidos a las prácticas de lectura y escritura de textos, con la referencia taxonómica y esquemática de los tipos textuales.

La gramática, cuando aparece en las clases, se ve reducida a la descripción semántica de de alguna categoría gramatical, pero, generalmente, se elude la enseñanza de la morfo-sintaxis. (Riestra, 2005).

Además de lo señalado, tenemos que reconocer que la investigación en Didáctica de las lenguas es escasa, en gran medida es un territorio de aplicación de propuestas derivadas de investigaciones lingüísticas o psicológicas, cuyos modelos ideales postulados necesitan marcos de aplicación.

Consideramos que los programas de investigaciones sobre la formación lingüística son incipientes en nuestro país; aunque están empezando a producirse políticas orientadas en esta dirección, la aplicación de innumerables proyectos individuales de enseñanza de la lengua materna en los últimos veinte años es la práctica común en los ámbitos académicos, sin que existan discusiones epistemológicas o didácticas entre investigadores.

Antes de la aplicación de los enfoques pragmáticos y de la difusión de la llamada competencia comunicativa, el objeto de enseñanza era, inconfundiblemente, la (una) lengua. La necesidad de enfocar “la acción” hizo perder de vista el objeto de enseñanza de “las lenguas como técnicas adquiridas en el uso”, pero “técnicas semióticas hechas con signos articulados diversa y sistemáticamente”.

Si la mediación de cada lengua en el uso presenta, necesariamente, objetos de enseñanza diversos y específicos de ese instrumento social y artificialmente adquirido en el lugar y el espacio geo-políticamente delimitado en que cada persona nace, es necesario diferenciar, en términos didácticos, los dominios de los objetos de enseñanza: por ejemplo, “el dominio del hacer en el lenguaje”, cuyas actividades escolares consisten básicamente en las actividades de leer y escribir y el dominio de la lengua primera y las segundas, frente a lo que debemos preguntarnos por el alcance de la llamada “reflexión metalingüística”, diferenciándola de la “reflexión sobre el lenguaje”, confusión teórica derivada del inglés. En español-castellano lengua y lenguaje son dos conceptos diferentes.

Por lo tanto, estudiar la acción de lenguaje nos conduciría a considerar como objeto de enseñanza en cada lengua mediadora al “mecanismo” de la morfo-sintaxis y, por supuesto, las relaciones léxicas.

Para dominar instrumentalmente una lengua y con esta enseñar a razonar dentro de la actividad de lenguaje tenemos que observar necesariamente el mecanismo del lenguaje funcionando en esa lengua.

En definitiva, se trata de poner en juego el enfoque pragmático que, necesariamente, nos obliga a enfocar el objeto lengua como conocimiento técnico a dominar.

El panorama se complica algo más en el actual contexto histórico, ya que las propuestas del Consejo de Europa (2001) retornan a la noción de competencia y la despliegan en tres componentes: sociolingüístico (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), lingüístico (abarca los sistemas léxico, fonológico, sintáctico y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema) y pragmático (la interacción por medio del lenguaje, así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación), cada uno de los cuales consta de tres elementos: unos conocimientos declarativos ("Conceptos": un Saber), unas habilidades y destrezas ("Procedimientos": un Saber Hacer) y una competencia existencial ("Actitudes": un Saber Ser). Este retorno a la noción de competencia de los años '80 constituye, en mi opinión, un nuevo reduccionismo abstracto del objeto de enseñanza de las lenguas. Como todas las fórmulas, es una nueva propuesta aplicacionista de un concepto revisitado que circuló sin pena ni gloria por las planificaciones docentes sin utilidad didáctica alguna.

Los textos y los géneros, un territorio de múltiples enfoques y posibles didactizaciones

Desde nuestra perspectiva interaccionista social y discursiva, todo texto está situado en una práctica comunicativa y social y tiene, por tanto, una composición genérica en función de la actividad que lo produce, la actividad generadora de los textos. Es decir, “el género es un instrumento comunicativo determinado por y producido en esa práctica”. Es el que permite ligar el contexto y la situación, por lo tanto es un principio organizador del texto.

Los géneros textuales tienen unas normas según la práctica en la que se producen (una conversación se entiende dentro de una historia conversacional, una novela, en relación con la lectura de otras novelas

leídas), o sea que el texto es lugar de encuentro entre la situación y los otros textos indexados (el contexto y el architexto). Por lo tanto, no podemos definir un género sin remitirnos a la práctica que lo sustenta.

Vemos que hay una suerte de inversión en las relaciones entre contexto de situación oral y contexto de situación escrita.

Así como en la oralidad la situación domina el contexto de producción (o lo suple), en la escritura es el contexto (intra e intertextual) el que domina la situación o la suple.

Los géneros escritos se fueron construyendo a lo largo de la historia, son herramientas, tecnologías discursivas (en la medida en que implican un saber hacer con papel, lápiz, computadora, un sistema de escritura (signos, grafía) y un sistema intralingüístico (signos).

Si los géneros solamente pueden conocerse y ser apropiados mediante el uso, al remontarnos al origen de los textos escritos heredados culturalmente, de los siglos XII y XIII, hemos pasado rápidamente por procesos tecnológicos escriturales que, nadie mejor que Ong (1987) ha explicado en tanto tecnología interiorizada, que ha modificado la conciencia humana. Schneuwly (1994) afirma que al pasar del orden oral al orden escritural se produjeron modificaciones psicológicas. Las estructuras de las acciones mentales necesarias para escribir se desarrollaron con la apropiación de los instrumentos construidos para actuar en la escritura como actividad, fueron las operaciones grafo-motrices y las operaciones visuales, además de la planificación del efecto sobre el destinatario (intención).

Por lo tanto, tenemos un potencial acumulado de conocimiento genérico, que hemos ido adquiriendo a lo largo de nuestra vida, es decir, tenemos la herramienta psíquica en géneros textuales orales y escritos, en la medida en que actuamos con eficacia y con pertinencia en determinados ámbitos sociales y dentro de estos ámbitos en instituciones.

De aquí se desprende que leer y escribir en la escuela no puede depender de modelos hipotéticos, sino de instrumentar desde el saber hacer de la profesión docente propuestas que contemplen, no competencias abstractas, sino el “desarrollo de capacidades en la actividad de lenguaje” que en la escuela, concretamente, se realiza en las actividades de lectura y escritura.

Asimismo la transposición didáctica de nociones de la Lingüística (los diversos espacios disciplinares que estudian hoy las lenguas) necesita los aportes de la Psicología (en particular, la del desarrollo que estudia el lenguaje humano) para delimitar y construir el objeto de enseñanza.

En esta perspectiva las investigaciones básicas en Didáctica de las lenguas se nos presentan como una necesidad para avanzar en acuerdos frente a las intervenciones formativas.

Una tarea pendiente: la necesidad de debatir ciertas nociones y abordar algunos problemas centrales

En un plano de mayor concreción, la enseñanza de la lengua en Argentina es hoy una problemática pedagógica crítica, debido a que las dificultades en las actividades de lectura y escritura de los jóvenes que ingresan a la formación superior constituyen un obstáculo socio-cultural. No obstante, la investigación del problema se concentra en lo que sucede en las aulas universitarias y cómo aprenden los estudiantes, pero se investiga poco cómo se enseña en los primeros años de la formación escolar.

En nuestro caso, particularmente, desde hace diez años venimos trabajando e investigando en la perspectiva teórica del interaccionismo socio-discursivo y, desde esta posición hemos revisado algunos aspectos de las prácticas de enseñanza de la lengua primera, en particular el castellano/español en Argentina. Hacer una evaluación, observar por dónde hemos circulado, dónde estamos y hacia dónde queremos continuar puede ayudar para definir el efecto formativo que buscamos realizar de una generación a otra (lo que Pablo Del Río denomina diseño cultural consciente).

Desde la intervención didáctica en el primer año de la universidad en una asignatura específica, denominada Usos y Formas de la Lengua Escrita y, además, por haber incursionado desde hace cinco años en la formación de maestros de nivel primario, observo que las dificultades en la lectura y la escritura de los jóvenes que ingresan a los profesorados terciarios y a las carreras universitarias se han originado en primeros años de la formación escolar, por lo que, sostengo, deben enfocarse estas dificultades y estudiarse como unas de las consecuencias formativas.

La enseñanza de las capacidades de lectura y escritura en debate

La lectura y la escritura como actividades se realizan mediante acciones que se llevan a cabo haciéndolas, no describiéndolas. O sea, se enseña a leer y a escribir haciéndolo, no explicándolo no describiendo las acciones previamente.

Aquí el acompañamiento puede cambiar el sentido, puede estar más cerca de guiar, orientar, dirigir, es decir, tutorear, en el sentido doble de guiar proponiendo el modelo de hacer. Se trata de imitar, ante todo, la exposición del profesor, aquí entran los formatos discursivos como operaciones psicolingüísticas que se van incorporando; esta práctica se nos ha diluido entre los modelos teóricos importados, hemos perdido nuestras propias acciones de lenguaje en la propia lengua, el castellano/español del Río de la Plata, como se denominaba antes del '76 en Argentina.

En este sentido, para el debate, creemos que es auspicioso y eficaz recuperar dos aspectos:

- a) Formulaciones iniciadas por Saussure hace casi un siglo y continuadas por Coseriu hasta comienzos de este siglo. Se trata de las formulaciones para situar la relación entre el “mecanismo de lenguaje y las lenguas”, entre el lenguaje como instrumento adquirido en la comunicación humana y las lenguas como instrumentos construidos históricamente en el lenguaje.
- b) Respecto de las literaturas, además de tomar de la práctica la referencia del área curricular escolar Lengua y Literatura, está planteado el debate de las literaturas en relación con los diversos mundos sociales y culturales en los que éstas se producen. Las literaturas son, de este modo parte de los diseños culturales (en términos de Del Río y Álvarez, 2002) en los que estamos formando, consciente o inconscientemente a la generación siguiente.

En este sentido, podemos decir con Bronckart (2007) que los individuos humanos se « fabrican » en la interacción con los pre-constructos de la sociohistoria humana (de acuerdo con los tres mundos definidos por Habermas) y, en particular, las literaturas, esas pre-construcciones históricas que nos relatan historias y nos introducen en los mundos discursivos en el marco de los proyectos formativos escolares, por lo que las literaturas son los nutrientes (y, atención que no digo insumos, sino alimentos) de la formación y el desarrollo de las personas.

Si bien la lectura y la escritura se transformaron en prácticas escolarizadas relativamente espontáneas, con procedimientos de “pre y pos lectura”, de “reescrituras” y “trabajos con borradores”, no se logró el efecto de desarrollo autónomo de las capacidades discursivo-textuales que, inevitablemente, requieren de conocimientos lingüísticos.

La generalización implícita del concepto de inmersión es evidente y muestra que la enseñanza está desdibujada como práctica con metodología. Es el ambiente el que educa con escasas acciones didácticas planificadas. Si aceptamos que la lengua oral de uso cotidiano tiene un desarrollo ambiental que parece

“natural”, la lengua escrita nos demuestra lo contrario, se desarrolla con metodologías de trabajo consciente, como en cualquier actividad humana compleja. Aquí radica la crítica mayor a nuestra cultura profesional: quizá se perdió la perspectiva de complejidad del lenguaje humano como actividad que se desarrolla según las interacciones que realizamos.

Cuando en algunas propuestas didácticas los niños debían descubrir el funcionamiento del lenguaje en la lengua y el sistema de escritura en las actividades de leer y escribir, se instalaba el descubrimiento como método de apropiación instrumental que no lleva a sistematizar, por lo que podríamos señalar en este caso un reduccionismo de algunos desarrollos teóricos derivados de enfoques piagetianos.

En este panorama, la conjunción de prácticas docentes espontaneístas en consonancia con simplificaciones de modelos cognitivos se transformaron en propuestas didácticas nuevas, que son las que operan actualmente como representaciones sociales. Las encontramos y las hemos estudiado en clases y entrevistas a docentes de nivel primario y secundario de enseñanza pública y privada.

La circulación de nociones implícitas acerca de procesos cognitivos, como estrategias de aprendizaje y estructuras cognitivas con connotaciones idiosincrásicas se generalizó para referirse a lo desconocido, en nuestro caso, las mentes humanas de los diversos alumnos en las clases numerosas.

Las nociones de la psicología cognitiva tomadas en préstamo, fuera de la teoría de referencia se transforman en un malentendido que funciona al interior de las propuestas didácticas, por lo que debería explicitarse en la formación docente el sentido atribuido en el marco teórico del que ha sido extraída la noción en préstamo, pero esto no sucede y los términos “proceso” y “estrategia” conllevan significados de sentido común.

Por lo tanto, es tarea de didactas explicitar el carácter de los préstamos de las nociones disciplinares y redimensionarlas en las propuestas con un sentido que, de ninguna manera puede ser equívoco conceptualmente.

Los marcos filosóficos de las teorías, tanto lingüísticas como psicológicas, fundamentales para la didáctica de las lenguas, aun cuando permanezcan implícitos, determinarán las construcciones didácticas y las propuestas y, derivadas de éstas, las tomas de posiciones y las decisiones conscientes o inconscientes en la formación de las personas. Podemos decir que la escuela en general ha perdido la directividad como función psicológica

que se internaliza, los docentes, en su mayoría, describen estados (cómo se aprende, cómo debe ser un texto, cómo se debe pensar), pero pocos se animan a dirigir procesos (guiar la escritura, corregir un texto y enseñar nociones instrumentales para que los alumnos lo hagan por sí mismos), la confusión se ha instalado entre directividad y autoritarismo.

Pero esta es otra cuestión, ya que la complejidad de las articulaciones en la tarea didáctica ha llevado a que, muchas veces, en la práctica, el resultado formativo sea exactamente lo contrario de lo esperado. En definitiva, necesitamos indagar el diseño cultural en el que, consciente o inconscientemente estamos formando las nuevas generaciones.

Bibliografía

- Bronckart, J. P. & B. Schneuwly (1991/1996): "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. N°9, julio 1996.
- Bronckart, J.-P. (2004a): "Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique". *Langages*. 153, pp. 98-108.
- (1997; 2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Paris, Delachaux et Niestlé, Madrid, Infancia & Aprendizaje.
- (2007): L'articulation des déterminismes du social, de la langue et des opérations psychologiques dans l'architecture textuelle. Hommage à François Rastier. (Doc. De trabajo para 2èmes Rencontres de l'ISD, Lisbonne)
- Del Río, P. (2002): "The External Brain: Eco-cultural roots of distancing and mediation". *Culture & Psychology*, 8 (2), pp. 233-265.
- Del Río, P. & Álvarez, A. (2002): *Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural*. (Texto para el Curso de Postgrado *El enfoque histórico-cultural como perspectiva teórica y metodológica de investigación*. CRUB, UNComahue, Bariloche, Argentina, 8-12/10/2002).
- Maturana, H. (1995): *La realidad: ¿objetiva o construida?* Barcelona, Anthropos.
- Ong, W. (1987): *Oralidad y escritura*, México, FCE.
- Riestra, D. (2005): "Didáctica de la lengua. Acerca de las dificultades de la práctica: la enseñanza de las nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural". *Propuestas 10*. CELA. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.
- Riestra, D. (2006): "El discurso didáctico en la enseñanza de la lengua: entre la transposición teórica y la acción política". *Discurso didáctico. Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Ed. Gustavo Constantino. Buenos Aires, La isla de la luna.
- Riestra, D. (2004-2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires, Miño & Dávila.
- Schneuwly, B. (1994): « Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques ». in Y. Reuter (Ed.). *Les interactions lecture-écriture*. Berne, Peter Lang, pp.155-173.