

Didáctica de la lengua y didácticas de la lectura y la escritura. Nuevos aportes para alimentar un debate que no cesa. ¹

Gustavo Giménez²

Tuve la oportunidad y el gusto el año pasado de estar en este mismo lugar junto a un grupo de colegas de Uds., un grupo de profesores y maestros preocupados como todos nosotros por la enseñanza de la lengua y de la lectura y la escritura. En esa circunstancia junto a un grupo de invitados que referían cuestiones sobre la docencia, sobre las problemáticas de la educación en zonas rurales, etc. me tocó reflexionar precisamente sobre aquello: las problemáticas o los avatares de la didáctica de la lengua, o de la lectura y la escritura, en la escuela. En aquella oportunidad como en esta, la consigna que me plantearon los organizadores era muy generosa: yo podía orientar libremente mi exposición en el marco del temario global de la jornada haciendo referencia a esos ejes: lengua, escritura, lectura, enseñanza, escuela, contando -en esta oportunidad- con que mis colegas se referirán a cuestiones más específicas o puntuales de la enseñanza orientada a la comprensión y producción de textos. En aquella oportunidad como en esta, también, tuve que elegir un tema que me pareciera suficientemente global y significativo para intercambiar con Uds. en un contexto como éste.

Es en esos momentos de decisión, cuando me pregunto qué se puede aportar sobre las problemáticas de la enseñanza de la lengua, de la lectura y la escritura a profesores y maestros que día a día trabajan enseñando a leer y escribir a niños y adolescentes; qué tiene la didáctica de la lengua para decirles a los que conocen palmo a palmo las situaciones escolares, las respuestas de los alumnos, sus resistencias y sus logros...los que conocen el “minuto a minuto” del aula.

¹ Texto escrito para ser leído en la jornada de apertura del Proyecto jurisdiccional de Desarrollo Profesional Docente “Oportunidades de ingreso y permanencia en la cultura letrada: las prácticas de lectura y escritura en la intervención docente”, 30 de abril de 2009. Encuentro organizado por la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba, y su referente de Desarrollo Profesional, lic. María Gabriela Gay.

² Profesor en Letras Modernas y especialista en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Docente de grado y posgrado, e investigador de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Nacional de Villa María.

Qué tenemos para ofrecer quienes investigamos y estudiamos las cuestiones específicas de la enseñanza de la lengua a los que trabajan justamente enseñando lengua, enseñando a escribir y leer....En definitiva, qué otros conocimientos, ideas, reflexiones, conceptos, pueden “ayudar” a quien seguramente ya tiene muchas evidencias, muchos interrogantes, muchas maneras de mirar los problemas y de enfrentarlos. El viejo problema de la relación entre la reflexión teórica acerca de la enseñanza y la práctica vuelve a plantearse.

Lo que yo quiero proponerles en esta oportunidad, así como lo hice aquella vez, es reflexionar junto a Uds. sobre el tipo de objetos, saberes y procesos que se despliegan, que toman cuerpo y se ponen en juego, cuando se asume el propósito de enseñar a leer y escribir textos. También, cómo la especificidad de esos elementos (objetos, saberes y procesos) permite comprender en buena manera lo que es posible hacer, lo que es posible intentar y lo que es posible esperar. En otras palabras, les propongo una reflexión –me atrevería a decir- “epistemológica” sobre una didáctica para la comprensión y producción de textos, entendiendo por “epistemológica” una reflexión sobre los fundamentos y los objetos que construyen y manipulan las disciplinas.

Vuelvo, entonces, al punto inicial: entre la teoría sobre los objetos (las lingüísticas, las teorías sobre la lectura y la escritura, etc.) y las acciones concretas que maestros y estudiantes desarrollan en las aulas está la reflexión didáctica. La pregunta sería: Qué tiene para aportar la didáctica específica de la lengua y la literatura para que los profesores puedan reflexionar sobre la naturaleza de los objetos y procesos que “manipulan” diariamente, para que puedan encontrar maneras de pensar sobre lo que hacen, y para que puedan mirar la singularidad de su tarea como seguramente lo hacen otros profesionales.

Pensar la enseñanza de la lengua, es tarea de la didáctica, no de la lingüística, ni de la psicología del lenguaje. Me parece particularmente interesante en ese sentido, una afirmación de Feldman que (textualmente) dice: **La didáctica es**

una disciplina orientada por intereses relativos a un campo práctico³.

Interesante, digo, porque afirma que su razón de ser son las prácticas escolares, las acciones para la enseñanza; éstas constituyen su objeto, cuya naturaleza y singularidad también le compete escudriñar.

Desde esta perspectiva, entonces, la didáctica puede y necesita pensar en sí misma como disciplina que se interesa por problemas y objetos de la práctica, necesita pensar en los fundamentos y principios de esa práctica. De esta manera, rechazo cierta perspectiva “aplicacionista” de la didáctica. Me gusta siempre proponer estas ideas a mis alumnos del profesorado para que puedan romper algo que está fuertemente instalado en el imaginario académico:

-que las didácticas específicas (sobre la lengua, sobre la lectura, sobre la escritura, etc.) tienen como único problema volver comprensibles los conocimientos que otras ciencias definen, como si la enseñanza no fuera en sí un objeto digno.

-que el problema de la didáctica es simple: se trata sólo de buscar los medios que permiten hacer comprender las reglas y convenciones sobre el lenguaje, los textos, etc. para que otro pueda entenderlas y reproducirlas en su actividad lingüística.

En definitiva, que la didáctica solo debe buscar los medios que hacen posible “bajar” la teoría sobre la lectura y la escritura al aula...Terrible metáfora esta de la “bajada” que indica que todo ya está dicho “arriba” y que solo hay que adecuarlo para el “abajo”.

Descreo firmemente de esa perspectiva instrumental, básicamente por algunas evidencias (y vuelvo sobre algo que planteé también el año pasado):

Sabemos ya muchas cosas sobre la lingüística, los textos, los procesos de escritura; cada más investigaciones y estudios se publican, se proponen en cursos de capacitación y actualización, se dan a leer en revistas de divulgación

³ Feldman Daniel (2004): *Ayudar a enseñar*. Aique. Bs. As.

a maestros y profesores, y sin embargo todavía miles de estudiantes parecen abandonar la escuela con conocimientos débiles para enfrentar prácticas de lectura o escritura medianamente exigentes.

Si se aplican teorías complejísimas sobre genética, por ejemplo, para diseñar tecnologías que previenen o tratan graves enfermedades, cómo puede ser que no se puedan aplicar con éxito, aunque sea moderado, conocimientos de la lingüística o la psicología cognitiva para enseñar a leer y escribir textos de mediana complejidad a alumnos que están en uso pleno de sus facultades físicas e intelectuales.

El problema pasa sin dudas por otro lado; el desafío de la didáctica entonces no es el de “cómo aplicar y bajar” los conocimientos de la ciencia en el aula; sino el de pensar **qué significa enseñar a leer y escribir textos en la escuela**; su problema es distinto al de la lingüística y la psicología, aun cuando muchos de sus presupuestos vienen de ellas.

En ese sentido la didáctica constituiría una “**teoría práctica**” o una “**teoría para la práctica**” como la llama Feldman: *teoría* en el sentido de que es rigurosa, metódica, y porque construye y reconstruye conceptos y teorías; y *práctica* en cuanto respeta y se preocupa por el contexto práctico en el que aparecen los problemas; es decir, se orienta por un campo de intereses centrados en la práctica. Sus desarrollos deben orientar procesos de práctica, deben ser funcionales a ella.

Vuelvo entonces a la **pregunta inicial**: qué puede aportar la didáctica específica de la lengua, o los que trabajamos con ella, a los profesores que día a día observan problemas, los identifican, intentan resolverlos una y otra vez, encontrando maneras muchas veces pero no pudiendo otras.

La didáctica puede, entre otras cosas, poner a disposición de profesores y maestros un **modo de pensamiento**, una manera de conceptualizar y entender los objetos de la enseñanza (la escritura y la lectura) y los problemas vinculados a su transmisión. También puede ofrecer un conjunto de

experiencias diversas debidamente sistematizadas y reflexionadas para que los profesores puedan **volver a pensar su práctica**, puedan crear herramientas para intervenir de otras maneras (creando o retocando sus clases, las actividades que les proponen a los alumnos, etc.) y –básicamente- para que puedan mirar a los alumnos y lo que ellos hacen de otra manera: como sujetos que pueden hacer cosas y encontrar interés en tales tareas, más que como cúmulos de carencias que no tienen saberes, ni intereses, ni ganas, ni nada.

¿Cuáles son esos fundamentos para pensar la práctica? ¿Qué ideas permitirían repensar sus tareas a maestros y profesores?

Propongo solo algunos para abrir el debate:

1) Yo había planteado el año pasado que en la escuela se pensó durante mucho tiempo que enseñar lengua era enseñar un sistema de reglas que explican las estructuras lingüísticas, y que esa manera de pensar el objeto de enseñanza tiñe, a veces de manera perjudicial, la manera en que se conciben otros objetos de enseñanza.

Me gustaría, volver y ahondar esa línea de reflexión referida a la naturaleza de los objetos que profesores y alumnos manipulamos en clases de lengua: *los textos*. Los textos son de una **naturaleza radicalmente diferente** a aquellos objetos de enseñanza que durante años ocuparon y monopolizaron las clases de lengua: los morfemas, los sintagmas o, los más complejos: las oraciones.

Las oraciones no son unidades que representan actos comunicativos, sino, por el contrario, son objetos abstractos. Al ser solo eso y estar ajenas a la multiplicidad de intenciones, implícitos, contextos y referencias, son objetos “estables”. Ello es, son absolutamente predecibles en su forma: algo en ellas es “sujeto” y algo en ellas es “predicado”, no hay otro componente en ese nivel; si bajamos de nivel, algo en ellas denotará circunstancias, ó núcleos, u objetos....es decir, un número muy acotado de funciones y posibilidades permite explicarlas regular y exhaustivamente.

Las oraciones son unidades del sistema lingüístico, artificios abstractos, pero no se vinculan con contextos de producción, ni resguardan intenciones

comunicativas, ni movilizan convenciones sociales, y por ello no pueden significar más de lo que dicen.

Los **textos**, en cambio, y ahí se funda su radical diferencia, son objetos de prácticas sociales, atravesados por reglas lingüísticas y extralingüísticas, subjetivas e intersubjetivas, por pautas culturales y sociales.

Un conjunto de oraciones no forman un texto, a menos que entren en relaciones variadas, múltiples y complejas entre ellas y con otras. Y ahí está parte de la discusión: lo interesante de las oraciones cuando se juntan no está tanto en el interior de cada una, en su estructura interna, sino en su “afuera” en lo que puede significar junto a otras. El significado de los textos, dicen los lingüistas, es “transfrástico”: está más allá de cada frase particular, está en el conjunto, en una red, en una malla que una con otra forman. Los textos son universos que están más allá de las oraciones, y a pesar de estar contruidos de oraciones, dicen más de los que ellas significan. Se organizan conforme a otras reglas: cognitivas, estructurales, sociales, pragmáticas, discursivas, etc. etc. Este largo etcétera hace que sean básicamente unidades complejas.

Las palabras, frases, oraciones, son objetos para la **descripción lingüística**. De eso la escuela sabe mucho porque ha descripto por años tales unidades y se ha preocupado por verificar cómo los alumnos las describían. La lógica de la descripción es la de identificar cada parte y nombrarla según algún nomenclador propuesto (unimembre/bimembre, simple/compuesto, directo/indirecto, etc.). La descripción sintáctica se parece al cálculo: se trata de encontrar cuántas y cuáles unidades hay adentro de otras.

La descripción–identificación de las unidades lingüísticas como fin en sí misma ha marcado a fuego la enseñanza de la lengua. ¿Es posible transponer esta lógica del trabajo escolar así tal cual a los textos?

Los textos son objetos básicamente “indomables” y requieren múltiples esfuerzos de quien intenta “dominarlos”. A diferencia de las unidades oracionales son impredecibles: cuando leemos un texto no podemos predecir con exactitud qué información abordará el párrafo siguiente, ni el apartado

posterior. Cuando nos proponemos escribirlos, tampoco podemos predecir matemáticamente cuán largos serán ni cómo pasará de un tema a otro, ni mucho menos qué frase le seguirá a otra.

Por más que los maestros lo planeen con obsesividad matemática: hay algo que los alumnos van a leer en los textos que no estaba previsto, que no se planeó, y hay algo que va a aparecer en los textos que escriben que no les fue solicitado, que fue una decisión exclusiva de quien escribe.

Siempre es así: hay un margen de impredecibilidad muy fuerte en el trabajo de acompañar a otros a comprender o a escribir textos. Las reglas del trabajo de comprender y escribir permiten entender cómo se desarrollan estos procesos, pero no calcularlos o medirlos con exactitud. Parecen estar regidos por la lógica de la **probabilidad**, más que por el rigor de la **exactitud**. En la tarea de acompañar procesos de lectura y de escritura, hay algo que siempre se escapa de la vigilancia, porque lo pone el otro de sí sin consultar.

Los textos tampoco han sido escritos para ser **clasificados**; se resisten muchas veces a ello, mostrando la debilidad de algunas o muchas tipologías textuales: suelen ser estructuralmente ambiguos y, al revés de las oraciones u otras unidades, suelen no “encajar” en tal o cual esquema.

Describirlos y clasificarlos “per se” será, una tarea infructuosa, si no sirve para otra cosa: los textos no pueden ser descriptos solo para reconocer partes y verificar un modelo, sino para **orientar o guiar la acción de comprenderlos o escribirlos**. Describirlos y clasificarlos sirve fundamentalmente para comprender nuevos textos, para planear escribir otros semejantes.

2) En relación con esto, se plantea **otra cuestión** más que significativa: los profesores que enseñamos a leer y escribir trabajamos con procesos que tienen lugar en la **mente** de los alumnos, que no son visibles sino indirectamente a través de lo que ellos nos dicen, nos preguntan, nos dejan ver de sus borradores, etc.

Provocamos actividades, procesos y tareas que no podemos “controlar” totalmente. Los textos se comprenden y se escriben a partir de lo que los alumnos saben, de los motivos que tienen para trabajar y de cómo se representan la utilidad y fines de tales prácticas.

El trabajo del profesor se torna entonces **investigativo**: necesita averiguar qué saben los estudiantes, que motivos tienen para la tarea, qué representaciones se despliegan cuando se les pide hacer tal o cual cosa, etc. De manejar observables directos (sujetos y predicados marcados con una línea de color en el papel) pasamos a la necesidad de interpretar observables indirectos (hipótesis, preguntas, anticipaciones, comentarios, borradores, etc.)

La **dimensión cognitiva** de los objetos de enseñanza que manipulamos (los textos) amerita una transformación de los modos en que el profesor se vincula con el conocimiento del otro: más que **verificar**, tendrá que **interpretar** pistas y señales en lo que los estudiantes dicen, más que **comprobar** si una respuesta es adecuada o inadecuada a un patrón de respuesta, deberá **analizar y decidir** cómo intervenir en el proceso del otro, qué conocimientos pueden ayudarlo a sortear la tarea emprendida.

El profesor deberá emprender una tarea **casuística**: identificar “tipos de problemas” compartidos en la comprensión o producción de textos, establecer zonas “oscuras” comunes en el aprendizaje de tales procesos; deberá comprender esos movimientos que los alumnos no pueden sortear solos por más que se esfuercen. Debe constituir precisamente esos “grises” en objeto de enseñanza y de trabajo en el aula.

Muchas veces, el problema es tan **global** que lo percibimos como una unidad condensada imposible de segmentar: los textos que los alumnos escriben suelen ser extremadamente reducidos, o no observan mínimas convenciones, o no se ajustan a una cohesión lógica entre parte y parte; o todo eso junto. Sistematizar y diferenciar los tipos de dificultades, así como clasificamos tantas otras cosas, permite hacer más visible el problema y clarificarlo. Un problema bien definido permite abrir estrategias globales o específicas, más afinadas,

más productivas para su tratamiento. Permite también constituir secuencias de enseñanza progresivas, ordenadas y efectivas.

El hecho de que los alumnos escriben muchas veces textos tan condensados que resultan poco o nada expresivos, o que se alejan tanto de las normativas del sistema (ortográficas, sintácticas, etc.) que ya no se pueden reconocer sus escritos como textos, o que planifican poco o nada lo que escriben y eso altera muchas veces la coherencia de sus textos, representan problemas diferentes, aunque relacionados, y ameritan acciones reparadoras también diferentes. Si el maestro los identifica con claridad, estará en mejor condiciones de convertirlos en objetos de enseñanza, de práctica y trabajo en el aula; si no los advierte puede quedar entrampado en el clásico apotegma: “los chicos no saben/no pueden leer ni escribir”.

La complejidad de los procesos de leer y escribir amerita que sean los mismos lectores y escritores quienes los objetiven, quienes identifiquen que hay efectivamente allí un problema, y puedan diseñar alguna estrategia para reparar el problema. Pero si no se comienza en la escuela trabajando en ese sentido, con la ayuda del profesor para objetivar los problemas y orientar la toma de decisiones, es probable que después poco se aprenda sobre ello.

Gran parte de las tareas didácticas descansan en este supuesto: es necesario motivar el desarrollo de estrategias metacognitivas o metalingüísticas que permitan poner en frente de los alumnos sus propios procesos de lectura y escritura, sus resultados, sus textos, y al mismo tiempo, ciertas claves de reparación (la normativa de la escritura, las convenciones de los géneros, los modos de progresión posibles de la información, etc.) para que ellos mismos puedan evaluarlo, para que puedan identificar zonas de ambigüedad semántica, de infracciones a las convenciones o de desajuste en su fabricación. Si se enseña a identificar un problema, pues hay que enseñar también la manera de solucionarlo, si se enseña a evaluar, por ejemplo, la poca información que un texto aporta, hay que enseñar pues a buscar información, a procesarla, a resumirla, a citarla, a parafrasearla, etc.

Mucho de esto seguramente harán Uds. en el desarrollo de este proyecto: discutirán con tutores, pares, especialistas, etc. sobre cómo hacer efectivos en el aula ciertos procedimientos para que los alumnos reparen su escritura, den cuenta de lo que leen, tomen opinión propia sobre determinados acontecimientos, expongan sobre lo que saben de manera extendida y coherente, etc. etc.

El desafío de esta línea de trabajo ligada más a **identificar problemas** y **reparar desajustes** que a **cumplir normas y reglas**, radica en tener diagnosticado el repertorio más amplio posible de dificultades, de zonas erróneas, de vacíos y traspies de la lectura y la escritura de los estudiantes. Implica no solo identificar las debilidades de sus textos, la distancia de estos respecto de lo esperado, sino también y básicamente escuchar lo que ellos preguntan, lo que ellos dicen sobre lo que le proponemos hacer, lo que nos discuten y las resistencias que nos oponen, incluso los enojos con que enfrentan la tarea que le proponemos.

Ello implica maestros, especialistas, profesores atentos a todo el proceso, a los problemas que enfrentan los escritores en tal proceso, atentos a las decisiones que los escritores toman para resolver las dificultades, a las alternativas que no conocen o, aún conociéndolas, no toman.

Uno de los desafíos para los maestros y profesores es, entonces, el descentrar-se, el salir-se de sus propios esquemas de comprensión y escritura para interpretar los de los otros, el correrse del lugar de modelo de escritor eficiente que evalúa procesos y productos menos eficaces en los otros.

Se trata en definitiva de cultivar una mirada más **antropológica**, me atrevo a decir, que vea en el otro lo que es, que dé significado a lo que el otro piensa y que considere lo que aquel puede hacer, más que en lo que no es y no puede hacer. Nadie escribe como otro, salvo que intente imitarlo: frente a la misma consigna de trabajo, con la misma información, el mismo plan de escritura, el mismo tiempo y el mismo objetivo ningún escritor va a resolver la tarea de escribir el texto exactamente de la misma manera que lo haga otro.

3) Finalmente y para sumar complejidad al asunto, hay otra consideración que me gustaría aportar: El trabajo con la escritura conlleva también una **dimensión técnica**, un saber hacer que se construye en el hacer mismo, en la experiencia de trabajar una y otra vez, en el ejercicio.

Emilia Ferreiro dijo hace mucho y con sabiduría que la **escritura no es una técnica sino un objeto de conocimiento**; por supuesto que ella se refería al legado conductista que veía en la escritura una técnica de escribir letras, de codificar sonidos de manera gráfica. La escritura es un objeto complejo, históricamente determinado, que no se construye como subsidiario de la oralidad, sino como otra forma posible de representar el lenguaje. En la escuela, dice Ferreiro, es necesario abrir al conocimiento de los estudiantes las particularidades de este sistema de representación, la escritura, para que ellos lo dominen y se apropien de él. Nada más cierto que eso.

Cuando yo digo **técnica**, lo digo en el sentido de “artesanado”, de “práctica” y de “oficio”: hay “técnicas” que permiten encontrar maneras regulares del hacer, que permiten encontrar soluciones a los innumerables problemas que enfrenta un escritor, que le permiten tomar decisiones rápidas frente a lo no planificado, al “imprevisto”. Técnicas que involucran conocimientos de toda índole: gramaticales, normativos, discursivos, retóricos, etc. Técnicas para salvar las odiosas repeticiones en un texto, para identificar infracciones ortográficas o expresivas, para verificar si una oración es muy extensa y se torna incomprensible, para evaluar si se avanza coherentemente o no en un texto, para encontrar guiños destinados al lector, para evaluar si se entiende lo que se dice o no, etc.

Técnicas que son también objeto de enseñanza, reflexión y, básicamente, de ensayo y uso. Son estas técnicas precisamente las que ayudan a comprender la singularidad lingüística, discursiva, retórica y normativa de la escritura y los textos escritos como objetos y procesos.

Tener en claro cuáles son los problemas por lo que transita frecuentemente un escritor y cuáles son las técnicas para solucionar esos problemas es un tema más que interesante para quien debe conducir y orientar tales procesos.

Volviendo al comienzo y para cerrar, un aporte mínimo –entonces- de la didáctica para pensar las prácticas de enseñar a leer y escribir puede resultar **una invitación a pensar:**

- Que esas unidades que natural y confiadamente manipulamos para enseñar a leer y escribir –los textos- son singulares y poco o nada semejantes a otro tipo de objetos de enseñanza.

- Que la reflexión sobre un problema, antes que la verificación y sanción del error, es una manera productiva de asumir la complejidad de los procesos que intentamos enseñar.

- Que enseñar “técnicas para reparar” los textos ayuda no solo a ganar confianza en la tarea, sino también a democratizar la escritura, y pensar que “escribir bien” no es una cuestión de talento sino de práctica y oficio.

Muchas Gracias.