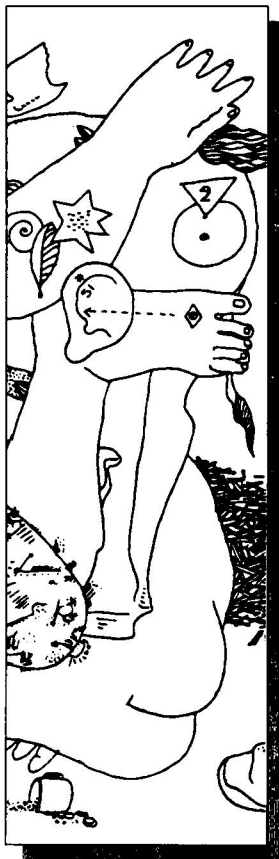


HACIA UNA DIDACTICA DE LA LENGUA ESCRITA

*o aproximaciones que ayudan a "curar su ceguera y su vacío"**

MARIA LAURA GALABURRI**



** Lic. en Pedagogía, CAECE. Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra de Didáctica I y de Didáctica de la Lengua, del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Cursó la Maestría en Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Introducción

Con este trabajo me propongo exhibir acabadamente que sólo el análisis epistemológico puede ayudar a resolver los problemas que se le presentan a la Didáctica de la Lengua Escrita cuando se apunta a enseñar el lenguaje de la ciencia. La constitución de su objeto de conocimiento, la delimitación de su ámbito de acción, el reconocimiento de los problemas de la disciplina y de su pensamiento nomotético e idiográfico y la existencia de teorías que conviven, ponen en evidencia los recaudos que se deben tomar para construir su discurso.

Buscaré, para ello, realizar la tarea del epistemólogo desde la concepción desarrollada por Granger (1989):

Describir y hacer comprender el sentido, el alcance y los procedimientos del esfuerzo de racionalización en la explicación de los fenómenos que expresa el movimiento de la ciencia.

La Didáctica de la Lengua Escrita produce un conocimiento didáctico que posibilita dar respuestas a los problemas que en la enseñanza se plantean. Este conocimiento es validado por la investigación que acepta la comunidad científica porque forma parte de la historia del conocimiento pedagógico al retomar y superar lo anteriormente producido. El problema es en qué consiste este conocimiento didáctico y cómo se constituye.

Sabemos que no basta conocer la teoría de los actos de habla o la naturaleza de las situaciones comunicativas o los

* Con esto quiero hacer alusión a lo discutido en el seminario de la Maestría en Didáctica, *La epistemología de la Didáctica*, dictado por la Prof. Alicia Camilloni: "La Epistemología de la Didáctica sin la Historia de la Didáctica es "vacía"; la Historia de la Didáctica sin la Epistemología de la Didáctica es "ciega"". En base a esto considero que la Didáctica de la Lengua Escrita sin la reflexión epistemológica "pierde el rumbo, queda ciega" y sin su inserción en la historia del conocimiento pedagógico queda "vacía".

rasgos discursivos y lingüísticos de los textos para poder diseñar situaciones didácticas destinadas a la formación de lectores y escritores competentes y autónomos. Tampoco basta conocer cómo se diseñan situaciones didácticas si se ignora la naturaleza del objeto que se pretende enseñar. La Didáctica de la Lengua Escrita constituye su objeto de conocimiento en la enseñanza de la lectura y escritura de textos generados por situaciones sociales genuinas. Los aportes de la Ciencias del Lenguaje -la Lingüística, la Psicolingüística, la Sociolingüística- colaboran en su constitución y demuestran la complejidad del conocimiento que debe producir.

El problema se complejiza aún más cuando se propone enseñar las prácticas sociales de lectura y escritura que implican al lenguaje de la ciencia, dado que el objeto de conocimiento se sitúa en la intersección del campo de la Didáctica de la Lengua Escrita y el de la Didáctica de la ciencia que aporta el contenido de la comunicación. La Didáctica de la Lengua Escrita debe reconocer las limitaciones del conocimiento que produce y que sólo puede superar si actúa conjuntamente con la Didáctica de la ciencia pertinente.

La constitución de su objeto de conocimiento

Voy a referirme ahora a los aportes que recoge la Didáctica de la Lengua Escrita para constituir su objeto de conocimiento, de manera que sea éste el que permita orientar la producción del conocimiento didáctico.

En primer lugar, es necesario identificar la naturaleza del lenguaje de la ciencia. Es por ello que se recurre a la Lingüística por ser una ciencia que "se interesa especialmente por la estructura gramatical y de las oraciones y los textos, pero también se ocupa de las condiciones y características de su empleo en diferentes contextos" (van Dijk, 1989).

Es posible decir que "el lenguaje de la ciencia es el conjunto de selecciones periódicas que realizan los científicos para comunicarse, es decir: los participantes de la comunicación en el ámbito científico eligen regularmente del repertorio total de recursos lingüísticos aquellos que consideren más apropiados para lograr sus objetivos y más acordes a la situación de comunicación particular" (Guiomar Ciapuscio, 1993).

También es importante considerar que a cada disciplina le corresponde un lenguaje especial, observable en la especificidad de su léxico y en la utilización de ciertos tipos de textos.

El lenguaje de la ciencia se caracteriza, además, con los rasgos [+ unívoco], [+ específico], [+ preciso], porque trata con contenidos semánticos particulares y responde a las necesidades de la disciplina en cuestión (Guiomar Ciapuscio, 1988).

Entonces, a la hora de producir conocimiento didáctico para la enseñanza de la lectura y la escritura de textos de información científica, se tendrán que tener en cuenta: las situaciones comunicativas en las que estos textos son generados ya sea para su escritura o interpretación y los

rasgos discursivos y lingüísticos que los caracterizan. A partir de ese marco la Didáctica de la Lengua Escrita va a procurar establecer las condiciones que deben reunir las situaciones didácticas para que esos textos se produzcan dentro del ámbito escolar.

En segundo lugar, para entender la naturaleza de los procesos de producción e interpretación de textos, la Didáctica de la Lengua Escrita recurre a los aportes de la Psicolingüística a través de los estudios que realiza sobre el acto de escritura y de lectura.

Los investigadores Hayes, R., y Flowers, L., (1980) describieron el proceso de escritura como un conjunto de procesos de planificación, textualización y revisión continuos, que se desarrollan hasta obtener un resultado adecuado al objetivo propuesto. La revisión cobra importancia desde el punto de vista didáctico porque es durante la misma en la que se generan múltiples reflexiones sobre el lenguaje que llevan a los niños a plantearse problemas (por ejemplo, qué signos de puntuación colaboran en la representación gráfica del discurso dialogístico en la obra de teatro). A partir de ellos el docente puede intervenir para crear situaciones de sistematización del conocimiento que necesitan para resolverlos o para convertir en "observable" para el/los alumno/s los problemas que el texto producido plantea.

Por otro lado, las investigaciones de Smith, F., y Goodman, K., han demostrado que leer es un acto complejo en el que se relacionan las informaciones visuales y no visuales con el fin de reconstruir el significado del texto. Es una actividad cognitiva compleja, de emisión y verificación de hipótesis según diversos índices donde el lector usa modalidades diferentes según los propósitos de su lectura. Por ejemplo, si necesitamos información sobre los criterios de clasificación de los huesos del cuerpo humano, podemos leer los títulos de las fichas temáticas de la biblioteca para hacer una primera selección de las fuentes de información escrita. Podemos leer el índice de los libros seleccionados en busca de tales clasificaciones. Haremos una lectura más rigurosa una vez que ubiquemos las clasificaciones en los libros, tomaremos notas sobre ellas, haremos cuadros sinópticos sobre las mismas, etc. Podemos comparar las clasificaciones que los libros presentan. Las hipótesis que dirigen nuestra lectura no son las mismas en uno u otro caso, ni tampoco son los mismos los índices que utilizamos para verificarlas. Tampoco interpelamos al texto de la misma manera. La relación que se establece entre lo que sabemos sobre el tema y sobre las prácticas de lectura, y la información aportada por los textos y la realidad que da cuenta de ellos, guiará la construcción del/ de los sentido/s posibles del texto.

Entonces, en la instancia de producción de conocimiento didáctico para la enseñanza de la lectura y la escritura de textos de información científica, la Didáctica de la Lengua Escrita está habilitada para determinar cuáles prácticas de lectura y escritura deben ser enseñadas y qué condiciones tendrán que cumplir las situaciones didácticas para que los alumnos puedan producir este tipo de textos.

Interpelando a la Didáctica de la Lengua sobre por qué le interesa formar lectores y escritores de textos que impliquen al lenguaje de la ciencia

La acción didáctica es una acción con sentido, orientada a fines, y la didáctica se ocupa no sólo de la investigación empírica con el propósito de establecer su racionalidad, sino de prescribir los fines cuyo logro es deseable y los medios apropiados para alcanzarlos. (...) Es fundamental construir la norma a partir de una racionalidad explicativa (A. Camilloni, 1994).

La Didáctica de la Lengua Escrita puede construir la norma a partir de los siguientes fines:

Espacios

de crítica y producción

PUBLICACION DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Comité de Redacción

Jorge Dotti, José Szabón, Martín Kohan, Maximiliano Gurian, José Emilio Burucúa, Alejandro Cattaruzza.

Asesor Editorial y Secretario de Redacción

Carlos Dámaso Martínez

El precio de la suscripción:

- Por tres números es: 24 dólares
- Institucional: 30 dólares
- Exterior: agregar 8 dólares

Los pagos deben efectuarse mediante cheque bancario a la orden de la Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, en Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.

Editores Responsables:

Carlos Dámaso Martínez y Fernando Pedrosa

NOMBRE

DIRECCION

CIUDAD C.P.

PAIS

Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil,
Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires,
Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.

• Se trata de un caso de lenguaje específico para fines determinados, que está presente en situaciones de comunicación particulares, diferentes a las que los alumnos viven a diario y que en muchos casos jamás participarían de ellas fuera de la escuela.

• La escritura, en tanto objeto material, da la posibilidad de distanciamiento entre el productor y su producto (Teberosky, A., 1995), objetiva el mensaje. Es por ello que, la escritura de textos de información científica puede ser utilizada por los alumnos para reflexionar sobre su propio pensamiento, como recurso para organizar y reorganizar el propio conocimiento de la ciencia, mientras leen o escriben este tipo de textos. Por ejemplo, los alumnos de 7mo. grado de una escuela de la provincia de Santa Fe, estaban escribiendo un fascículo referido al aparato reproductor humano. Mientras revisaban el texto, un grupo de alumnos discutió la pertinencia de uno de los subtítulos: ¿nacimiento o concepción? ¿cuál era el título pertinente para encabezar la explicación del comienzo de la gestación? La escritura, y más precisamente el proceso de revisión, presta al alumno la posibilidad de poner a prueba su conocimiento y reconstruirlo si es necesario.

• Acceder al conocimiento es una condición cada vez más necesaria para mantener la inserción en el mundo. La ciencia comunica el conocimiento que produce a través de este lenguaje particular.

• Es función de la escuela asegurar que los sectores sociales que atiende se apropien del conocimiento considerado necesario por la comunidad científica. Para los sectores más postergados, la escuela puede ofrecer la única oportunidad de acceder a ese conocimiento.

Frente al interrogante de cómo se constituye el objeto de conocimiento de la Didáctica de la Lengua Escrita

La línea por la que hemos optado supone pensar que el objeto de conocimiento se constituye a partir de las "ocupaciones y preocupaciones" que tiene sobre la práctica pedagógica. Por ello, las situaciones didácticas (Brousseau, 1986) se constituyen en objeto de conocimiento para esta Didáctica. Entendemos por situaciones didácticas las relaciones ternarias conformadas por el docente, el alumno y el conocimiento del lenguaje escrito y de los procesos de producción e interpretación de textos, que tienen el propósito de que los alumnos se apropien de dicho conocimiento.

Desde este objeto de conocimiento se leerán los aportes de las otras ciencias, a los efectos de que funcionen como tales. Como dijimos anteriormente, se recurre a la lingüística para conocer la naturaleza de las situaciones comunicativas de los textos de información científica, para tomarlas como punto de referencia de las prácticas sociales de escritura. La naturaleza de la situación comunicativa no puede ser trasladada en forma directa a la situación didáctica, ni a partir de ella puede deducirse el conocimiento didáctico. Por ejemplo, el autor de estos tipos de texto es experto en un ámbito especial del conocimiento; por lo general, tiene el propósito de informar los resultados de sus investigaciones, el nuevo conocimiento al que ha arribado con su trabajo; se dirige a un destinatario que define antes de

producir el escrito -el destinatario puede o no ser experto en ese ámbito especial del conocimiento-; va a tener en cuenta también el portador de texto en el que se presentará su comunicación -una revista especializada, un diario, una enciclopedia- o si la presentará a través de una conferencia -lo que implica producir un texto escrito con que será expuesto en una situación de comunicación oral-. Todo esto hará que el autor tenga que tomar decisiones diversas sobre la elección que hará del repertorio total de recursos lingüísticos que considere más apropiados para lograr su propósito.

La Didáctica de la Lengua Escrita lee este aporte de la Lingüística desde su objeto de conocimiento: las situaciones didácticas destinadas a la lectura y escritura. Por ello busca determinar cuáles son las condiciones que deben reunir las situaciones didácticas para que los alumnos se apropien del lenguaje específico requerido para actuar lingüísticamente en algunas de las situaciones comunicativas que enmarcan la escritura de textos de información científica.

Veamos un ejemplo relatado por Donald Graves (1991).

"¿Podría una ballena hundir un barco?", pregunta el niño de quinto de la cuarta fila del auditorio.

'Sí, el cúter Essez, que zarpó de New Bedford, fue hundido por un gran cachalote frente a la costa de Chile en el año 1821. Siguiente pregunta.' La rotunda respuesta procedía del pelirrojo Brian Ashley, un 'experto' en ballenas de 10 años. Brian acaba de representar la caza de estos animales con ballenas de cartón-piedra encima de dos mesas ante una audiencia de cien niños. Brian estuvo preparando su conferencia sobre las ballenas durante cuatro semanas, recogiendo información a través de la lectura, tomando notas y entrevistándose con los demás. Las ballenas constituyen la especialidad de Brian, pero todos los niños de la audiencia a la que se dirigía tenían también sus propias especialidades. Tejidos, artesanía de piel, los planetas, perros, gatos, peces tropicales, sellos, Rusia, guitarra, plantas domésticas, cocina y electrónica son sólo algunas de dichas áreas especiales. Desde primero hasta sexto curso, los niños de este colegio aprenden lo que significa ocuparse de un tema determinado de forma independiente, a presentarlo y a responder a las preguntas que realicen."

Para que Brian haya podido desempeñarse adecuadamente en una situación comunicativa como la referida, una serie de condiciones didácticas han sido consideradas por su docente para el diseño de las situaciones organizadas para que el proceso de aprendizaje tuviera lugar. Algunas de esas condiciones didácticas pueden ser sintetizadas en estos términos:

- Ha participado de estas conferencias formando parte del auditorio -por ello conoce las reglas de juego de esta situación comunicativa-;

- ha tenido un tiempo diario para trabajar sobre la elección del tema que constituirá su especialidad, la búsqueda de fuentes de información, la toma de notas, confección de cuadros, la producción de su texto. Se trata, entonces, de un trabajo sistemático y prolongado -cuatro

semanas-;

- ha tenido **entrevistas**² con su docente que supervisa el trabajo de producción -le sugiere ideas, interviene si ve que no puede avanzar en el texto, le señala aquello que puede no estar claro para el que lo va a escuchar/o leer-;

- ha tenido la posibilidad de entrevistar a un especialista en el tema elegido, y le han enseñado a realizar estas entrevistas;

- ha tenido la posibilidad de valerse de expresiones artísticas para recoger información o representar su conocimiento -por ello pudo mostrar la caza de ballenas con figuras de cartón-piedra-.

Si la Didáctica de la Lengua Escrita produce conocimiento didáctico capaz de dar cuenta y orientarse hacia lo general y repetible, sin obviar lo que tiene el acto pedagógico de único e irrepetible, guiada por el valor de los fines que orienta su acción, se podría superar:

- El escribir por el escribir en sí mismo, a los fines de ser evaluado, donde el único interlocutor es el docente, el único portador de texto es el cuaderno o la carpeta y la única forma de comunicar un texto escrito -que no siempre es producido por el alumno- sea la lección oral.

- La concepción del aprendizaje de la escritura como un proceso lineal, en el que primero se debe adquirir la técnica de la escritura, apropiarse de su mecánica y de la estructura de la lengua para luego aprender a producir un texto. Un proceso que va de lo "simple" a lo "complejo", pero determinado desde el adulto, o mejor dicho desde lo que una corriente psicológica determina "simple" o "complejo".

- La concepción del proceso de escritura como un proceso de representación del pensamiento que no tiene en cuenta que para que eso sea posible, hay que poner en juego operaciones diversas -relacionadas con aspectos cognitivos, gráficos, lingüísticos y pragmáticos-. Al ignorar esto último, se puede caer en la ilusión pedagógica de creer que un texto puede escribirse en una hora de clase o durante una evaluación escrita, ya que lo único que estaría en juego es el poner en el papel aquello que se ha imaginado.

- La concepción de que hay una sola modalidad de lectura para todas las situaciones sociales en las que es necesaria.

Superar estas concepciones ayudaría a construir criterios que permitan ejercer una vigilancia epistemológica de la transposición didáctica (Chevallard, 1985).

Teniendo presente cuál es su objeto de conocimiento, la Didáctica de la Lengua Escrita podrá producir conocimiento didáctico que dé respuesta a los problemas que en la enseñanza se plantean:

- Selección/secuenciación de contenidos -transposición didáctica-.

- Diseño de situaciones didácticas que contemplen la producción e interpretación de textos - en nuestro caso, textos de información científica-.

- Selección de las fuentes de información que utilizarán los alumnos.

- Intervención del docente en los diferentes momentos de la situación didáctica.

- Evaluación del proceso de producción de textos, de lo aprendido por los alumnos.

La delimitación de su ámbito de acción

Mientras la Didáctica de la Lengua Escrita produce conocimiento didáctico, es preciso tener en cuenta que su objeto de conocimiento, es decir el **conjunto de relaciones que se establecen entre el alumno o grupo de alumnos, el conocimiento -como construcción social que el alumno tiene que apropiarse- y el docente -como representante del sistema de enseñanza-**, existe como objeto real, independiente de la construcción que lo convierte en objeto de conocimiento. Habrá que suponer que tiene un determinismo propio, una necesidad que la ciencia querrá descubrir (Chevallard, 1985). Como afirma Brown, esto jugará un papel crucial a la hora de determinar lo que se observa y cómo tal observación puede servir para controlar la admisión o el rechazo del conocimiento que se produce.

Recurramos entonces a una producción colectiva y a un registro de clase, ya que pueden jugar un papel crucial para definir el ámbito en el que puede accionar la Didáctica de la Lengua Escrita.

Caso 1: En cuarto grado la docente propone escribir una nota de enciclopedia sobre los animales domésticos. Luego de que los alumnos consultaran, en diferentes enciclopedias, diversos aspectos referidos a la temática, a los rasgos discursivos y lingüísticos, la maestra decide comenzar el proceso de textualización del conocimiento que van a comunicar. Dialogan primeramente para tomar decisiones acerca del destinatario del texto -2do y 3er grado-, los propósitos y cómo organizarán el trabajo del día. Les propone escribir en forma colectiva la primera parte del texto, cuya producción transcribimos a continuación:

¿Cuáles son los animales domésticos?

Los animales domésticos son los que se crían en compañía del hombre y los no domésticos son los que se crían lejos del hombre.

Algunos animales domésticos son: la cabra, el cebú, caballo, vacas, ovejas, cerdos, conejos, gallinas, perros, gatos y pájaros.

Durante la producción, los alumnos tuvieron que tomar variadas decisiones, ya que tenían la posibilidad de ejercer el desdoblamiento que se le requiere al escritor, al colocarse en el lugar del lector del texto que produce. Condición que debe cumplir una situación didáctica destinada a la escritura, que el docente incorpora a tomar la decisión de ser él el que escribe el texto que producen sus alumnos. Por ejemplo, se plantearon el uso de pronombres para evitar la utilización reiterada de "animales domésticos". Ellos notaban que dificultaba la cohesión del texto, pero deciden optar por la repetición por tener en cuenta prioritariamente al destinatario -niños de 2do y 3er grado-. "Si ponemos 'ellos' no van a saber a quién se refiere".

La progresión temática es adecuada, por ser una nota de enciclopedia: comienzan con una definición del tema general y luego dan una definición por extensión, como manera de presentar los temas derivados que en el texto se desarrollarán.

El problema es que la definición que preside el texto fue obtenida del diccionario. Procedimiento común para conocer el significado de las palabras, pero no el más adecuado para apropiarse de los conceptos construidos por la ciencia.

Luego de producir el texto, el docente organiza la clase de la siguiente manera: cada subgrupo escribe sobre el subtema particular que había elegido, se intercambian las producciones, de manera que cada grupo se convierte en lector del texto del compañero para señalar qué entiende de lo escrito y hacer sugerencias. Una vez finalizada esta tarea, las hojas vuelven al grupo-autor para considerar, durante la revisión, los aportes de sus pares. Una vez cumplida esta etapa, la docente encontró en una enciclopedia traída por un alumno, la historia de la domesticación de animales realizada por el hombre, cuáles fueron sus propósitos, la forma en que fue probando qué animales podían ser domesticados, el tiempo que tardó en domesticarlos, cómo cambio la naturaleza del comportamiento animal. Se lo leyó a los alumnos y pasaron a otra actividad.

Esto nos hace ver dos cosas:

1. Al diseñar la situación didáctica para la producción de una nota de enciclopedia sobre los animales domésticos tuvo en cuenta las siguientes condiciones didácticas:

- los alumnos tienen que disponer de una cantidad significativa de enciclopedias, revistas especializadas, etc. sobre el tema seleccionado para poder encarar la búsqueda de información sobre el contenido que se va a comunicar y los rasgos textuales más relevantes. La heterogeneidad del material permitirá que los alumnos tengan la posibilidad de encontrar información diferente en cada uno de ellos.

- Los textos que la docente seleccione para su lectura, tendrán que incluir elementos que permitan la anticipación del significado: índice, glosarios, gráficos, fotografías, etc.

- Se tendrá que tomar decisiones con ellos sobre el texto que se va a escribir, el destinatario de la comunicación, el propósito de la misma y las acciones que realizarán para que el texto pueda ser escrito.

- Se contemplará la presencia de diferentes modalidades de lectura: exploratoria en un primer momento y minuciosa cuando se ha identificado la información pertinente. Cada uno de los alumnos puede poner en juego las estrategias de las que disponen. El docente favorecerá su confrontación haciendo que cada grupo explicita lo que va haciendo.

- Se contemplará un lapso suficiente para que los alumnos puedan consultar las fuentes de información, piensen cómo van a ser los textos que escribirán, textualicen y revisen el texto hasta lograr la versión que consideren adecuada, pongan en consideración de sus compañeros o del maestro el producto que van produciendo, releen sus textos y tomen decisiones sobre las sugerencias de cambio

que les han hecho, vuelvan a los textos de consulta para revisar o incorporar información, pasen en limpio el texto cuando consideren que se adecua a los objetivos propuestos.

Estas condiciones muestran que el docente busca que el texto escrito sea producto de una construcción por parte de los alumnos y a ella dedica su trabajo. Lo que no ha previsto como condición es que:

- el conocimiento del contenido también requiere su construcción y debe situarse en el marco de la didáctica de la ciencia que da cuenta de ellos.

- se requiere que el docente conozca el contenido seleccionado como tema de la producción.

2. Un segundo aspecto llama la atención. El docente, a pesar de haber encontrado el significado de este concepto -significado que es producto de una construcción social-, no intervino para pedir la revisión del texto que encabezaría la nota de enciclopedia. Parecería que el docente, al tratarse de la producción de un texto, no se ve obligado a enseñar el contenido de la ciencia sobre el que se va a escribir. Esto que puede parecer "obvio" no lo es para el docente. Y hemos aprendido de J. Piaget que preguntarse sobre lo "obvio" lleva a encontrar lugares de indagación para la epistemología.

Como dijimos anteriormente, la escritura de textos de información científica se constituye en un objeto de conocimiento situado en la intersección de la Didáctica de la Lengua Escrita y de la Didáctica de la Ciencia correspondiente. Este objeto de conocimiento, aparece **disociado** en la práctica de enseñanza. **El docente, a través del diseño de situaciones didácticas, procura que el alumno construya el conocimiento lingüístico implicado en la lectura y escritura de textos de información científica. Mientras esto ocurre, es decir, mientras diseña la situación didáctica, no contempla la construcción del conocimiento de la ciencia sobre el que se va a escribir, considerando las condiciones que la Didáctica de esa ciencia establece.**

Se constituye en un problema que debe resolverse en el ámbito de la formación y capacitación docente.

Caso 2: En el mismo grado estaban estudiando en otra ocasión el planeta Tierra. La docente seleccionó una lectura que podría responder a parte de las preguntas que los alumnos se formulaban. Aporte importante de la Psicolingüística para considerar en una situación didáctica que plantee la lectura de un texto: se interpela al texto desde los interrogantes identificados como pertinentes para el estudio de un contenido. Luego de su lectura, comparten las respuestas que han encontrado. Se transcribe parte del diálogo.

¿Qué es la atmósfera?

¿Dónde está?

¿Abajo?

Vamos a buscarlo en el diccionario.

M: Encontré qué es la atmósfera.

M: (Lee) Está formada por nitrógeno y oxígeno.

L: Abajo de la Tierra.

P: No arriba, en el cielo, más allá del cielo.

(Todos buscan en el diccionario

la palabra "atmósfera".)

A: Acá está.

Bueno, esperá que todos los demás la busquen también.

¿Listo? ¿Lo encontraron todos?

¿Quién empieza a leer?

A: Señor, ¿lo puedo leer?

H: El aire que envuelve a la Tierra.

A: Masa de aire que rodea a la Tierra.

Masa de aire...

A ver, ¿alguien más lo encontró?

L: Masa de aire que rodea a la Tierra.

¿Entendieron entonces qué es la atmósfera?

(Al día siguiente, cuando están escribiendo un resumen del texto leído, vemos a la docente que se acerca a una mesa. Le explica a uno de los niños qué es esa capa de aire que envuelve a la Tierra y hace gestos con las manos mientras le repite la definición dada por el diccionario.)

Retomando el dilema que se puede pensar en estos términos, qué conocimiento didáctico puede producir la Didáctica de la Lengua Escrita para orientar a esta docente en su práctica de enseñanza.

Quizás pueda recurrir a la Lingüística para determinar que los textos de información científica cumplen una función predominantemente referencial (Jakobson). El lenguaje proporciona al lector, de la forma más directa posible, la caracterización o identificación de objetos, personas, sucesos o hechos que constituyen el referente. Y filtrando este aporte a través de su objeto de conocimiento pueda decir que las situaciones didácticas deben considerar la apropiación por parte de los alumnos de las características que permitan identificar ese referente del que se pretende dar cuenta en el texto. Es decir, **la Didáctica de la Lengua Escrita puede producir conocimiento didáctico que explicita qué condiciones deben cumplir las situaciones didácticas para realizar un estudio referencial, pero no puede dar cuenta de la organización del aprendizaje de esos conocimientos implicados. Ese conocimiento didáctico pertenece al ámbito de la Didáctica de la Ciencia que lo estudia.**

Con esta delimitación de los ámbitos de acción de cada Didáctica **no se pretende desligar a la Didáctica de la Lengua Escrita de la responsabilidad que tiene frente a la producción de este tipo de textos, sino que reconozca las limitaciones y las explicita.** De esta manera, en el ámbito de la formación docente y en el de la acción misma del maestro se puede ayudar a reparar la inconsistencia del trabajo con textos de información científica.

La comunidad científica. El reconocimiento de los problemas de la disciplina y de su pensamiento nomotético e idiográfico

Partiré de reconocer que estamos tratando con un objeto de conocimiento que está inserto en un sistema de

enseñanza, cuya complejidad intrínseca lleva a que diferentes personas puedan analizar la misma situación de enseñanza y llegar a enunciados contrarios. Aceptado esto, se requiere una decisión colectiva, no individual, por parte de la comunidad científica para que por consenso decida qué conocimiento didáctico puede ser incorporado a la teoría. Como afirma D.Lerner (julio, 1994):

Es imprescindible producir y usar en el aula conocimiento didáctico cuya validez trascienda el ámbito específico del aula en el cual ese conocimiento fue producido [...]. Si entendemos que la enseñanza debe quedar librada a la decisión individual, si negamos la posibilidad de existencia de conocimiento didáctico que pueda ser científico y socialmente validado, entonces lo que se impone no es la singularidad personal de cada docente, sino el peso de la tradición, de las posiciones institucionales, de las representaciones sociales fuertemente arraigadas acerca de qué y cómo enseñar.

Esto decía para contraponerse al lema "**cada maestrillo con su librillo**". Como señala Esteve Zarazaga (1979), estos lemas tienen que ser valorados "en función de los propósitos que el lema pretende cumplir y del contexto en el que el lema se enunció y del movimiento o grupo educativo en el que tuvo su origen". Más que ser considerado en la significación simbólica que lo generó, es interpretado en una forma literal, sin contenido preciso. Se utiliza tanto para amparar las decisiones que el docente toma -"cada maestro sigue su libro de didáctica" -como para enfrentarse a nuevas propuestas de los especialistas en Didáctica -"cada maestro sigue su libro de didáctica combinando un poco de cada teoría".

Entonces, es necesaria una doble ruptura: con la didáctica espontánea de los docentes -que lleva a pensar que los problemas didácticos son simples y que pueden ser resueltos por la intuición y la "creatividad"- y con el conocimiento y las teorías implícitas acerca de lo social y de la realidad de las que son portadores maestros y alumnos, que pautan el qué y el cómo enseñar.

Si aceptamos la existencia de conocimiento didáctico científico y socialmente validado, es porque existe una comunidad científica que utiliza la investigación para producir un cuerpo de teorías y observaciones coherentemente organizado. Como afirma Brown (1984):

La ciencia es una serie de proyectos de investigación estructurados mediante las presuposiciones aceptadas que determina qué observaciones se han de hacer, cómo se han de interpretar, qué fenómenos son problemáticos y cómo han de ser tratados estos problemas.

Por otro lado, el pertenecer a la comunidad científica implica haber tomado la decisión de aceptar una racionalidad dialógica (Habermas), en la que la pretensión de validez de los enunciados está referida al plano de la argumentación, es decir al plano del lenguaje compartido intersubjetivamente.

Es difícil reconocer el conocimiento consensuado por la comunidad científica actual. Encontramos teorías que

conviven porque los que trabajan para la Didáctica de la Lengua Escrita provienen de orígenes diferentes. Están, principalmente, los especialistas que provienen de la Lingüística -es justamente la ciencia que aporta el contenido de enseñanza de esta didáctica- y los que provienen de las Ciencias de la Educación.

El problema se plantea, ya no en un establecimiento del derecho a pertenecer o no a la comunidad científica, sino en la capacidad del especialista proveniente de la Lingüística de reconocer que las preocupaciones de ambas disciplinas son diferentes y en la capacidad del especialista en Didáctica de reconocer la especificidad que debe construir la disciplina para respetar la naturaleza del lenguaje escrito.

Anteriormente hemos señalado que el conocimiento didáctico no puede deducirse directamente del conocimiento aportado por la Lingüística.

Es indudable que la descripción lingüística de los diferentes tipos de texto, o de las propiedades que hacen que un texto sea un texto en lugar de ser una serie inconexa de oraciones es un aporte imprescindible para definir contenidos que deben ser tomados en cuenta en la enseñanza de la lectura y la escritura y también para elaborar hipótesis didácticas en el aula. Pero esos conocimientos no son suficientes para definir cuáles son las condiciones que deben cumplirse para que los niños puedan apropiarse de esas diferencias textuales, de esos recursos cohesivos, ni para establecer cuáles son las intervenciones docentes que efectivamente favorecen el avance de los alumnos como usuarios de la lengua escrita. Sólo la didáctica puede dar respuesta a esto [...]. Cuando se entiende la didáctica como campo de aplicación de otra ciencia se corre un riesgo muy grande, ya que la problemática es definida desde el interior y según los fines de la disciplina. Por lo tanto, la problemática educativa queda reducida a las preocupaciones de las disciplinas que se toman como fuente en lugar de responder a los problemas que plantea la comunicación, la enseñanza de ese saber. (D. Lerner, julio 1994).³

La Lingüística, como dijimos, se interesa especialmente por la estructura gramatical de las oraciones y los textos y de las condiciones y características de su empleo en distintos contextos (van Dijk, 1989) y ningún lingüista adoptaría una actitud normativa porque es estrictamente descriptiva y no impone a la gente lo que debe hacer (Stubbs, 1984).

La Didáctica, por su parte, trata de comprender la relación causal de los procesos de enseñanza y aprendizaje explicándolos conceptualmente. Su carácter es normativo, porque tiene que dar cuenta y orientarse hacia lo general y repetible (Camilloni, A., 1994) para ello genera conocimiento didáctico válido para diferentes situaciones. Pero la naturaleza del acto pedagógico no le permite obviar lo que tiene de único e irrepetible. "El pensamiento nomotético y el pensamiento idiográfico reclaman ambos su participación y requieren ser articulados en los procesos de comprensión/ explicación y de definición normativa de la

disciplina”(Camilloni, A., 1994).

También podemos considerar a la Didáctica como una Ciencia de lo Artificial, como Ciencia de Diseño (Simon Herbert, 1979). La Didáctica busca diseñar, inventar, crear un “artificio” -la situación didáctica- que:

- Imite la apariencia de las cosas naturales, en un aspecto o en muchos -imite por ejemplo, la situación comunicativa en las que los usuarios de textos de información científica recurren a dichos textos-.

- Se caracterice por su función, objetivo y adaptación, donde el alcance de un fin o la adaptación a un objetivo supone una relación entre tres factores: el propósito, el carácter del artificio y el medio en el que este deba actuar.

- Suele considerarse a la vez, como imperativo/normativo y como descriptivo. Dijimos que la acción didáctica es una acción orientada a fines, desde los que se construye la norma. Si bien ésta puede ayudar a seleccionar entre un conjunto de posibles alternativas de acción, aquella que reúna las condiciones más favorables para conseguir el fin propuesto, es necesario anticipar, predecir el comportamiento de aquello que estamos diseñando. Es ahí, donde la descripción de la situación didáctica, su organización y funcionamiento, es requerida.

Entonces, se pone en evidencia que el carácter normativo no es compartido por la Lingüística y la Didáctica. Sí comparten su carácter descriptivo, pero la naturaleza de lo que se describe no es la misma en un caso que en el otro, ni tampoco lo es la lógica a la que se recurre. Las preocupaciones no son las mismas. Los problemas tampoco pueden ser los mismos como tampoco lo serán la manera de abordarlos, sus observaciones, lo que cada una reconozca como hecho -enunciado- justificado discursivamente o como estado de cosas que da cuenta de esos hechos.

Se requiere una comunidad científica que reconozca la necesidad de ocuparse y preocuparse por la práctica pedagógica y más específicamente por las situaciones didácticas destinadas a la enseñanza de la lectura y la escritura. Es decir, una comunidad científica que no olvide el objeto de conocimiento que ha construido y sobre el cual debe dar cuenta.

Utilizaré parte de discursos elaborados por especialistas en Didáctica de la Lengua para que me permitan reflexionar sobre distintos aspectos que un especialista tiene que tener en cuenta.

No voy a referirme al discurso como la acción comunicativa que pretenden establecer con el auditorio sino como discurso teórico (Habermas), es decir relacionado con los enunciados.

El siguiente es un fragmento de una conferencia cuyos expositores fueron R. Bollini y M. Cortés, ambas profesoras en Letras y docentes de la UBA⁴.

Todo cambio teórico en el área de lengua supone para el docente, además de conocer los nuevos contenidos de la teoría, enfrentar el desafío de convertirlos en prácticas en el aula. [...] Los nuevos contenidos curriculares están, como puede observarse, orientados a la lectura y producción de textos. Sin embargo, una cuestión que no está suficientemente debatida son las

mediaciones que deben existir entre los contenidos teóricos que se seleccionan del campo científico, los objetivos específicos que debe tener la escuela en relación con el desarrollo de competencias y las distintas metodologías que pueden conducir a lograr esos objetivos. Si no se toman en consideración estos pasos, uno de los problemas que puede aparecer es que esos contenidos seleccionados se conviertan en los contenidos a enseñar, es decir que se formulen actividades que tiendan a probar determinado aspecto de la teoría, como por ejemplo, representar superestructuras, conocer de memoria el contenido de las macrorreglas, o de los tipos de cohesión.

Al no advertirse en los sistemas de capacitación una articulación entre objetivos, contenidos y prácticas, es difícil pensar que el docente pueda, al mismo tiempo incorporar los nuevos contenidos y producir propuestas de trabajo.

Este conflicto se ha hecho también evidente en el ámbito que tradicionalmente en nuestro país, se ha ocupado de la transposición didáctica: el campo editorial [...].

La situación anterior pone de relieve, una vez más, un viejo problema, como es la ausencia de expertos o especialistas provenientes de los centros de formación docente, universitarios o terciarios, que se dediquen a pensar de qué forma se puede “enseñar” lengua, lo que supone la existencia de un área de investigación obviamente actualizada con relación a los avances de la disciplina, pero que, fundamentalmente, sea capaz de operar selecciones de contenidos que atiendan a la reflexión sobre el lenguaje y que, sobre todo, permitan poner en juego estrategias que promuevan las habilidades para leer y escribir.”

En primer lugar, quiero señalar que este pedido de focalizar la investigación en la “enseñanza” muestra el desconocimiento o no reconocimiento de una comunidad científica local -Kaufman, A.M., Lerner, D., Castedo, M., entre otros- y mundial -Teberosky, A., Tolchinnsky, L., en España; Graves, D., Mc Cormick, L., en EEUU. Jolibert, J., en Francia; Pontecorvo, C. y Zucchermaglio, C., en Italia; Grossi, E., en Brasil; entre otros- que tienen, la mayoría de ellos, una trayectoria de más de veinte años en investigación didáctica o psicológica o que han elaborado propuestas para la enseñanza.

¿Por qué este desconocimiento o no reconocimiento? ¿Por qué no sirven las investigaciones realizadas como base para la reconstrucción del conocimiento científico? Si la comunidad científica acepta la racionalidad dialogística, basada en la validez de la argumentación, ¿por qué el diálogo se establece entre ciertos sectores y no se reconoce la existencia de los otros? Quiero aclarar que no estoy pretendiendo otorgar ésto sólo a los especialistas de formación lingüística.

En segundo lugar, la preocupación de las autoras por la transposición didáctica y por cómo puede hacer un docente para apropiarse de una nueva teoría lingüística y a la vez diseñar propuestas de trabajo, nos lleva a definir dos

problemas diferentes que necesitan su abordaje en ámbitos también diferentes.

La **transposición didáctica**, (Chevallard, 1985), fenómeno que se pone en evidencia cada vez que se pretende enseñar un contenido, requiere un control riguroso, una vigilancia epistemológica que asegure que la transformación del objeto se restrinja a las modificaciones que se consideren inevitables. "La versión escolar de la lectura y la escritura no debe apartarse demasiado de la versión social no escolar" (Lerner, D., septiembre 1994). Pero este control no puede ser una responsabilidad exclusiva del docente. Como enuncia esta autora:

"Es responsabilidad de los gobiernos hacer posible la participación de la comunidad científica en esta tarea y es responsabilidad de la comunidad científica velar por la validez de los objetos de enseñanza y por la

pertinencia de los "recortes" que se hacen al seleccionar contenidos; quienes diseñan los currícula deben tener como preocupación prioritaria, al formular objetivos, contenidos, actividades y formas de evaluación, que éstos no desvirtúen la naturaleza de los objetos de conocimiento que se pretende comunicar, el equipo directivo y docente de cada institución, al establecer acuerdos sobre los contenidos y formas de trabajo en los diferentes grados o ciclos, debe evaluar las propuestas en función de su adecuación a la naturaleza y al funcionamiento cultural —extra-escolar— del saber que se intenta enseñar. Es responsabilidad de cada maestro proveer actividades e intervenciones que favorezcan la presencia en el aula del objeto de conocimiento tal como ha sido socialmente producido, así como reflexionar sobre su práctica y efectuar las rectificaciones que resulten necesarias y posibles".

La Didáctica de la Lengua Escrita tiene, entonces, su responsabilidad en ese control al establecer condiciones generales para las situaciones didácticas que se diseñen, de manera que colaboren en no desvirtuar el objeto de conocimiento que se pretende enseñar, al establecer qué intervenciones del docente pueden favorecer u obstaculizar la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos, al establecer las lecturas posibles de los aportes de las otras disciplinas de manera que colaboren con el propósito primordial de formar lectores y productores de textos. Hablamos de textos que les permitan construir la realidad y actuar en ella.

Es necesario entender, para dar un rango científico a estos conceptos que incorpora la Didáctica de la Lengua Escrita, que no se trata de un problema nuevo, sino que desde hace bastante tiempo las investigaciones didácticas en esta área habían detectado la distancia entre la escritura y la lectura como objeto escolar y como objeto social (Rockwell, E., 1982). Como afirma Lerner, D., el aporte de Chevallard fue que este distanciamiento entre el objeto enseñado y el objeto de conocimiento que existe fuera de la escuela, no es privativo de la lectura y la escritura. Se trata de un fenómeno general que afecta a todos los conocimientos cuando la escuela pretende comunicarlos.

Refiriéndome a la segunda preocupación de Bollini, R., y Cortés, M., por cómo puede hacer un docente para apropiarse de una nueva teoría lingüística y a la vez diseñar propuestas de trabajo, este problema debe resolverse en el ámbito de la formación y capacitación docente. Es en el ámbito de la evaluación de la implementación de los programas de capacitación docente donde se puede construir este conocimiento. Nuevamente encontramos en el discurso elaborado por Lerner, D., respuestas al problema planteado, ya que ella participó en un proyecto de capacitación realizado en la Provincia de Buenos Aires durante el período 1988-1991.

Ahora bien, la evaluación permanente de la tarea desarrollada en el proyecto ya mencionado nos fue mostrando la necesidad de centrar cada vez más el trabajo en el conocimiento didáctico, e incorporar los aportes de las otras ciencias en la medida en que

CYBERTECA 2.0 PARA WINDOWS

Cyberteca 2.0 para Windows es una base de datos bibliográficos que contiene alrededor de 1300 obras citadas, referidas a "Técnicas de Enseñanza". Se trata de un sistema interactivo que permite: consultar los asientos bibliográficos ingresando al sistema por diversos ordenadores; conocer las obras a través del comentario de cada libro; y seleccionar los asientos bibliográficos de interés e imprimirlos. Es producto de un proyecto de investigación bibliográfica realizada por un equipo de investigadores del IICE y estará disponible para su venta a partir del mes de octubre de 1998. Su valor es de \$10.- (más \$3.50.- por gastos de envío).

Podrá adquirirse en forma directa en las distintas oficinas de OPFvL (Puán 480, P.B., Capital; 25 de Mayo 217, Capital) o bien solicitar su envío completando los siguientes datos:

Nombre y Apellido:
Domicilio:
Código y ciudad:
País:
Teléfono:
Adjunto cheque* del Banco:
o Giro Postal
Nº:
Por valor de: \$13,50.-
* A la orden de Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Enviarlo a:

OPFvL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA
Puán 480 (1406) Capital Federal

contribuyeran a resolver problemas didácticos o fundamentar propuestas de enseñanza. Mientras nuestros talleres comenzaron por las cuestiones lingüísticas y psicológicas -señala María Elena Cuter, una de mis compañeras del equipo central, en un informe presentado en el Congreso de la Asociación Internacional de Lectura-, los maestros podían extraer implicaciones didácticas generales y analizar críticamente a la luz de esos conocimientos las prácticas escolares tradicionales, pero seguían haciéndonos muchas preguntas sobre el "cómo", de algún modo nos estaban pidiendo -al menos así lo interpretamos- que focalizáramos con mayor precisión el campo sobre el cual ellos debían realizar modificaciones, que les diéramos respuesta a los problemas concretos con los que ellos se enfrentaban. Cuando desplazamos hacia lo didáctico el eje del trabajo y planteamos la problemática de la enseñanza como punto de partida del taller, los interrogantes de los maestros variaron notablemente: las preguntas sobre el cómo dejaron lugar a las preguntas sobre el por qué, un "por qué" que nos llevaba a recurrir a los contenidos psicológicos y lingüísticos, pero ahora desde otro lugar, desde las necesidades explícitas de los docentes" (Lerner, D., septiembre, 1994).

Podemos decir, que la participación de especialistas en Didáctica de la Lengua Escrita en Proyectos de capacitación docente permite la identificación de las perturbaciones que se presentan en el **contexto de experiencia y acción**. Dicha perturbación requerirá de los especialistas una situación de discurso que tienda a restablecer el buen funcionamiento de la acción -técnica o comunicativa- "mediante discursos ya teóricos (en relación con los enunciados), ya prácticos (en relación con normas)" (Habermas).

El siguiente es un fragmento de una conferencia dada por el Prof. Avendaño, F.⁵:

Tradicionalmente, los contenidos eran considerados como una lista de temas a desarrollar, más o menos organizados según diferentes criterios. En los CBC aparecen discriminados tres dominios: los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. En una extraña suerte de deformación profesional, los docentes tendemos a decir que esto es lo mismo que venimos haciendo pero con otro nombre.

[...] Este necesario proceso de transposición didáctica trae aparejados los riesgos de sustituir patológicamente los objetos de conocimiento, cosa que ocurre porque generalmente se confunde la reconstrucción del objeto a enseñar con el objeto mismo, y entonces por eso ocurren estos maquillajes en cuanto a cambio de terminología: no se habla más de artículo, se lo llama determinante o determinativo; no se habla más de pronombre, se lo llama sistema anafórico."

Teniendo en cuenta las cuatro pretensiones de validez de los actos lingüísticos propuestas por Habermas -comprensibilidad, verdad, rectitud y veracidad- podemos decir que el especialista puede obtener información acerca de la validez del discurso que construye. Los enunciados a los

que se recurren pueden ser validados racionalmente a través de las argumentaciones en el contexto del discurso, pero si los docentes "no entienden" el significado de dichos enunciados, el contexto de experiencia y acción pone en evidencia que esos enunciados no cumplen la pretensión de comprensibilidad. Nos lleva a revisar entonces el conocimiento que se está produciendo y que se pretende comunicar. Si no se comprende no puede ser validado.

Por otro lado, hay que considerar que si lo que se pretende comunicar como propuesta de cambio no se conecta con la historia del conocimiento didáctico, mostrando qué retoma y qué supera de lo anteriormente producido, suele ser identificado con propuestas que pertenecen al dominio de la "moda", de un "innovacionismo" que opera a través de la constatación del fracaso de la propuesta anterior y que afecta a aspectos superficiales y muy parciales de la acción docente. "Hoy el cambio es de la lingüística, ayer fue de la psicología, mañana de quién será".

Se necesita de una comunidad científica que haya tomado la decisión de aceptar una racionalidad dialogística que recurra a las cuatro pretensiones de validez señaladas por Habermas, para que la legitimidad de los enunciados no quede restringida a la validez que puede operar en el contexto del discurso.

Quizás haya que reconocer, como afirma Camilloni, A., que "*La negación de la neutralidad valorativa también implica la negación de la búsqueda del consenso teórico en los enfoques didácticos o en los contenidos enseñados. [...] Las luchas intelectuales e interpersonales a través de las cuales se ha construido la ciencia se ignoran o se ocultan.*"

Mientras las luchas intelectuales continúan, adopto la posición de Brousseau (1988):

Corremos el riesgo de pagar muy caro errores que consisten en requerir del voluntarismo y la ideología aquello que sólo puede provenir del conocimiento. A la investigación en Didáctica le corresponde encontrar explicaciones y soluciones que respeten las reglas de juego del oficio de docente o bien negociar los cambios necesarios sobre la base de un conocimiento científico de los fenómenos. No se puede hoy [...] dejar que la institución convenza a los alumnos que fracasan de que son unos idiotas -o enfermos- porque nosotros no queremos afrontar nuestros límites".

Parafraseo lo dicho por Brousseau: "No se puede dejar que el sistema de enseñanza convenza a los maestros de que están fracasando en la enseñanza de la producción o interpretación de textos de información científica, cuando somos nosotros, los especialistas en la Didáctica de la Lengua Escrita, los que no afrontamos nuestras limitaciones". Quizás, de la lucha intelectual emerja una Didáctica de la Lengua Escrita cada vez menos "ciega" y menos "vacía".

Aproximaciones para una conclusión

Con este trabajo apunté a exhibir que sólo el análisis epistemológico puede ayudar a resolver los problemas que

se le presentan a la Didáctica de la Lengua Escrita cuando pretende enseñar el lenguaje de la ciencia.

Considero fundamental volver a revisar cómo se constituye su objeto de conocimiento de manera que sirva como filtro para la lectura de los aportes que recibe de las Ciencias del lenguaje. Esta lectura, le tiene que permitir producir conocimiento didáctico para dar respuestas a los problemas que en la enseñanza se plantean. Por ello buscará determinar cuáles son las condiciones que deben reunir las situaciones didácticas para que los alumnos se apropien del lenguaje específico requerido para actuar lingüísticamente en algunas de las situaciones comunicativas que enmarcan la escritura y la lectura de textos de información científica.

He necesitado revisar, además, el ámbito de acción de la Didáctica de la Lengua Escrita para dar respuesta a la inconsistencia que presentan algunos de los textos de información científica producidos por los alumnos.

He partido de reconocer que la producción de estos textos se constituye en un objeto de conocimiento situado en la intersección de la Didáctica de la Lengua Escrita y de la Didáctica de la Ciencia correspondiente. Pero este objeto de conocimiento, aparece disociado en la práctica de enseñanza. El docente se ocupa y se preocupa por la construcción del conocimiento lingüístico por parte de los alumnos que les permita la interpretación y producción de textos. Pero la situación didáctica diseñada no contempla la construcción del conocimiento de la ciencia sobre el que se va a escribir, no se consideran las condiciones que la Didáctica de esa ciencia establece.

La Didáctica de la Lengua Escrita puede producir conocimiento didáctico que explicita qué condiciones deben cumplir las situaciones didácticas para realizar un estudio referencial, pero no puede dar cuenta de la organización del aprendizaje de los alumnos acerca de esos conocimientos implicados. Ese conocimiento didáctico pertenece al ámbito de la Didáctica de la Ciencia que lo estudia. Se requiere el reconocimiento de las limitaciones y su explicitación para que, en el ámbito de la formación docente y en el de la acción misma del maestro, se repare la inconsistencia del trabajo con textos de información científica.

He fundamentado mi trabajo a partir de la concepción de que existe conocimiento didáctico científico y socialmente validado porque hay una comunidad científica que utiliza la investigación para producir un cuerpo de teorías y observaciones coherentemente organizado. Además, pertenecer a la comunidad científica implica haber tomado la decisión de aceptar una racionalidad dialogística (Habermas), en la que la pretensión de validez de los enunciados está referida al plano de la argumentación, es decir al plano del lenguaje compartido intersubjetivamente.

Pero es difícil reconocer el conocimiento consensuado por la comunidad científica actual. Encontramos teorías que conviven porque los que trabajan para la Didáctica de la Lengua Escrita provienen de orígenes diferentes. Por lo general, de la Lingüística y de las Ciencias de la

Educación. El problema no consiste en establecer quién tiene el derecho a la participación, sino en la capacidad de los especialistas de reconocer que las preocupaciones de la Didáctica y de la Lingüística -ciencia que aporta el objeto a enseñar- son diferentes y de reconocer la especificidad que debe construir la disciplina para respetar la naturaleza del lenguaje escrito. El carácter normativo no es compartido por la Lingüística y la Didáctica. Sí comparten su carácter descriptivo, pero la naturaleza de lo que se describe no es la misma en un caso que en el otro, ni tampoco lo es la lógica a la que recurren. Los problemas tampoco pueden ser los mismos como tampoco lo serán la manera de abordarlos, sus observaciones, lo que cada una reconozca como hecho -enunciado- justificado discursivamente o como estado de cosas que da cuenta de esos hechos. El no reconocimiento de estas distinciones, puede llevar a definir los problemas de la enseñanza desde las preocupaciones e intereses de la Lingüística o de la disciplina que aporta conocimiento a la Didáctica de la Lengua Escrita.

He tratado de identificar algunas aproximaciones que permitan al especialista en Didáctica de la Lengua Escrita seguir produciendo conocimiento didáctico:

- Reconocer el conocimiento producido hasta el momento por la comunidad científica, aunque pertenezca a enfoques didácticos diferentes.

- Diferenciar los ámbitos en los que se resuelven los problemas que la comunidad científica identifica. Algunos se resolverán en el interior de la disciplina. Otros, en el ámbito de la formación o capacitación docente.

- Para dar un rango científico al conocimiento didáctico hace falta mostrar su inserción en la historia del conocimiento pedagógico, es decir que retoma y que supera lo anteriormente producido.

- La participación de los especialistas en proyectos de capacitación docente permite la identificación de las perturbaciones que se presentan en el **contexto de experiencia y acción**. Estas requerirán de los especialistas una situación de discurso que tienda a restablecer el buen funcionamiento de la acción -técnica o comunicativa- "mediante discursos ya teóricos (en relación con los enunciados), ya prácticos (en relación con normas)".

- Utilizar las cuatro pretensiones de validez de los actos lingüísticos propuestas por Habermas -comprensibilidad, verdad, rectitud y veracidad- para validar el discurso que el especialista construye. Validez que se obtiene a través del contexto de experiencia y acción, y del contexto del discurso. El hecho de encontrar que los enunciados validados racionalmente a través de las argumentaciones en el contexto del discurso, no son entendidos por los docentes nos lleva a revisar el conocimiento que se está produciendo y que se pretende comunicar.

- Reconocer las limitaciones de la Didáctica de la Lengua Escrita y explicitarlas. De esta manera, aquellos problemas a los que no puede dar respuesta porque rebasan su ámbito de acción, no quedan ignorados.

Por último, acepto la imposibilidad de lograr consenso teórico en los enfoques didácticos cuando las luchas

intelectuales se ocultan e ignoran. Pero no puedo aceptar que se atribuya al docente el fracaso de los textos que enseña a producir a sus alumnos, mientras los especialistas no aceptemos y explicitemos las limitaciones de la Didáctica de la Lengua Escrita.

Notas

² Donald Graves consideraba entrevistas a los encuentros que el docente tenía con cada uno de sus alumnos. Era un momento dedicado a supervisar el trabajo del niño. La intervención del docente estaba destinada a facilitar el avance de la producción del texto. Estas entrevistas se centran en el contenido, en el diseño, en el seguimiento del proceso, en la revisión de la versión final o en la forma de edición. El docente las realizaba durante el tiempo en el que los alumnos estaban abocados a la escritura de sus textos.

³ La cita pertenece a la conferencia dada por Delia Lerner en el Congreso Internacional de lectura, organizado por la Asociación Internacional de Lectura. El texto no fue publicado y lo he tomado de la desgrabación que he hecho de dicha conferencia.

⁴ El presente fragmento fue extraído de la conferencia: "Lengua: cambios teóricos y metodológicos". La misma fue desarrollada en el marco del 7mo Encuentro Nacional Docente de Intercambio y Actualización. Organizado por Novedades Educativas. Septiembre de 1995.

⁵ El título de la conferencia es: "Los CBC de Lengua y el problema de la transposición didáctica". La misma se desarrolló en el marco del 7mo Encuentro Nacional Docente de Intercambio y Actualización. Organizado por Novedades Educativas. Septiembre de 1995.

Bibliografía

- Bourdieu, P., Chamboredon J.C., *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI, México, 1986.
- Brown, H., *La nueva Filosofía de la Ciencia*, Tecnos, Madrid, 1984.
- Brousseau, G., "Fundamentos y métodos de la didáctica de la matemática", en: *Recherches en didactique des mathématiques*,

Grenoble, *La Pensée Sauvage*, Vol.7, N° 2, 1986.

Camilloni, A., "Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales", en: Aisenberg, B. y Alderoqui, S., (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales*, Paidós, Buenos Aires, 1994.

Ciapuscio, G., "El cable de divulgación científica: su estructura formal", *Lenguas Modernas* 15, 1988, Universidad de Chile.

-----, "El lenguaje de la ciencia: algunos rasgos textuales y gramaticales en resúmenes de Medicina de ayer y de hoy", *Jornadas de Lingüística Aplicada a la Enseñanza*, Universidad de Comahue, Bariloche, 1993.

Chevallard, Y., *La transposición didáctica*, 1985.

Esteve Zarazaga, J.M., *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*, Anaya, Madrid, 1979.

Gabás, R., *J.Habermas: dominio técnico y comunidad lingüística*, Ariel, Barcelona, 1980.

Graves, D., *Didáctica de la escritura*, Morata, Madrid, 1991.

Habermas, J., *La lógica de las Ciencias Sociales*, Tecnos, Madrid, 1988.

Hamburger, J., *La filosofía de las Ciencias, hoy*, Siglo XXI, México, 1989.

Hayes, J. y Flower, L., "Identifying the organization of writing process", en: Gregg, L.W. y Steimberg, E.R., (eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Lerner, D., "Hacia una didáctica de la Lengua Escrita", 15° Congreso Mundial de Lectura, Asociación Interamericana de Lectura, Buenos Aires, julio de 1994.

-----, "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente", en: *Revista Lectura y Vida*, año 15, N° 3, septiembre, 1994.

Piaget, J., *Epistemología de las Ciencias Humanas*, Proteo, Buenos Aires, 1972.

Rockwell E., "Los usos escolares de la lengua escrita", en: Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M., (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México, 1982.

Simon, H., *Las ciencias de lo artificial*, ATE, Barcelona, 1979.

Stubbs, M., *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Kapelusz, Buenos Aires, 1984.

Van Dijk, T., *La ciencia del texto*, Paidós, Buenos Aires, 1989.

R. Lo Paolo y A. Barbato
Caudencio Frigotto
Jaume Martínez Bonafé
Maria C. Davini
Jaime Tallis (Coord.)

Miño y Dávila Editores

Colecciones

- Investigaciones sobre formación docente
- Retardo mental y educación especial
- Psicopedagogía & Aprendizaje
- Enfoques en educación
- Educación, crítica y debate
- Educación internacional
- Pedagogos y pedagogías
- Aprendizaje y subjetividad
- Políticas Públicas