

Enseñar y aprender lengua para “hacer” con el lenguaje

Eduardo Dotti Sueldo | Profesor de Español en Enseñanza Secundaria, de Lengua I en los IINN de Montevideo y de Didáctica del Español en el Profesorado Semipresencial (CFE).

Ponencia dictada en la Jornada “*La enseñanza de la lengua en debate. Una mirada a la reflexión*”, realizada el 29 de abril de 2016 en el Centro de Formación Permanente de **QUEHACER EDUCATIVO**.

Reunirse para problematizar representaciones y prácticas naturalizadas acerca de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje en el contexto de la Educación Primaria es un asunto para destacar. Y lo digo por varias razones fundamentales. La primera, porque diseñar la enseñanza lingüística del país no consiste en un conjunto de decisiones políticas ocasionales. Lo que se decide organizar como un cuerpo sistemático de contenidos para formar y educar lingüísticamente a las nuevas generaciones que asisten al sistema educativo no concierne solo a la lengua, sino también al lenguaje. Aquí instalo entonces la primera precisión. Formamos personas haciendo tomar conciencia de las estructuras y funciones de la lengua y, al mismo tiempo, de los usos del lenguaje, diversos por su naturaleza y mejorados, se supone, por efecto del trabajo escolar. La segunda cuestión tiene que ver con mi intención de aprovechar este espacio para desnaturalizar nociones ingenuas que transitan impunemente por el sistema de Educación Primaria y que se cristalizan en prácticas improductivas para el desarrollo de las personas (o sea, los

alumnos y sus maestros) en cuanto sujetos de lenguaje y sujetos de cultura. La tercera idea permite vincular la urgencia que reviste la organización de la enseñanza lingüística en dos espacios diferentes, pero concurrentes al fin: la escuela primaria y la formación de los futuros maestros uruguayos. Estas tres cuestiones son, a mi juicio, constitutivas de un tema de política educativa y política lingüística, que reclama urgente atención cuidadosa.

Pero para proceder al planteo que acá quiero hacer, necesito posicionarme, hacerlo desde algún lugar teórico. De esta manera, mi intervención se inscribe en el marco de una exposición argumentada con base en las ciencias del lenguaje y en la didáctica.

Para empezar a desarrollar el centro de mi exposición necesito clarificar algunos conceptos, un poco por obsesión y otro por la preocupación de que el discurso esté bien orientado a mi auditorio y que este pueda seguir el encañamiento conceptual subyacente. No quiero, tampoco acá, dar nada por sobreentendido.

Sabido es que la facultad humana del hablar, es decir, el lenguaje se realiza en dos planos: el biológico, como mecanismo psicofísico articulatorio, y el cultural. En este segundo plano, el lenguaje se realiza, se manifiesta a través de una materialidad que es la lengua. Y la lengua, entendida como una técnica histórica particular, es la que habilita al sujeto para estar en el mundo,

a adscribir su pertenencia a una comunidad lingüística particular, a comunicarse (aunque no es esta su única función, desde luego), y consiste en un *saber hablar con los signos* y a través de ellos. Lenguaje y lengua no son, entonces, términos intercambiables.

Y en el contexto de la planificación lingüística, ¿sobre qué se espera que intervenga la escuela: sobre el lenguaje o la lengua? ¿O sobre ambos? ¿Cómo saber cuándo trabajamos en el desarrollo de las actividades de lenguaje y cuándo en el plano de la lengua?

A fines de la década de los ochenta, el brillante lingüista rumano Eugenio Coseriu planteaba la constitución del objeto de lo que él denomina “enseñanza idiomática”.

Posicionado en el plano cultural del lenguaje, este lingüista propone la posibilidad de considerarlo desde tres escalones de realización: el *saber elocucional* (saber hablar en general), *saber idiomático* (conocer un idioma determinado) y *saber expresivo* (saber estructurar discursos en situaciones determinadas) (Coseriu, 1989:34).

En principio (o en teoría), el hablante cuenta con distintas posibilidades expresivas que la lengua le provee, es decir, formas para ejecutar el saber elocucional (decir, enunciar) en virtud de las circunstancias, a través del saber expresivo. Respecto del saber idiomático en particular, Coseriu establece que es este el que constituye el objeto de la enseñanza lingüística. Para decirlo de un modo bien abreviado, este saber consiste en conocer y usar conscientemente los recursos gramaticales como instrumentos que permiten comprender cómo se construye una actividad de lenguaje materializada en los textos ajenos y propios.

Por eso, cuando hablamos de enseñar lengua para desarrollar y consolidar usos diversos del lenguaje desde la perspectiva que estoy presentando:

«El objeto debe abarcar: a) *aquello que los alumnos simplemente no saben*; b) *aquello que sólo saben de manera intuitiva y que hay que llevar al plano de la reflexividad. La finalidad de la enseñanza debe ser el manejo reflexivo, por parte de los alumnos, tanto de lo ya sabido como de lo aprendido*» (idem).

Dejando solo por un momento el aporte funcionalista de E. Coseriu, voy a introducir dos nociones teóricas más, pero esta vez desde la concepción de Jean-Paul Bronckart para, con todas ellas, desarrollar el análisis posterior.

Este psicólogo y didacta belga, que está en la génesis del interaccionismo sociodiscursivo, propone organizar la enseñanza de las lenguas con dos tipos de objetivos: epistémicos y praxeológicos. Los *objetivos praxeológicos* propician el desarrollo de la *capacidad técnica* a partir de los contenidos disciplinares, para llevar a cabo actividades de lenguaje: leer y escribir, entender cómo se construyen los textos. Esta actividad de lenguaje, creadora y combinadora, supone, además, poner en marcha objetivos de orden cognitivo y de orden cultural. ¿Por qué? Porque en este trasfondo *vygotskiano*, los contenidos que se enseñan para lograrlo están en «una estrecha relación con las formas de razonamiento en las que se despliega el pensamiento humano» (Bronckart, 2008a:8). Por otra parte, los *objetivos epistémicos* buscan la construcción de conocimientos lingüísticos específicos que operan, una vez enseñados explícitamente, como «*apoyos conceptuales al servicio del dominio práctico*» (idem) o, lo que es lo mismo, como conocimientos operativos para escribir textos entendibles y para interpretar los textos que se leen.

En este punto es posible hacer el siguiente planteo: los objetivos epistémicos de Bronckart subyacen al saber idiomático de Coseriu, mientras que los praxeológicos, al saber expresivo.

Es con estas conceptualizaciones que, a continuación, voy a analizar un ejemplo de la propuesta vigente en primaria. Voy a centrarme en los contenidos prescriptos para cuarto grado.

En primer lugar, para visualizar lo que se prescribe para ese grado establezco tres categorías: contenidos epistémicos, contenidos praxeológicos y “otros”. Esta última categoría la instalo debido a la imposibilidad de capturar exactamente qué se proponen los programadores al incluir determinados enunciados o sintagmas nominales.

Los contenidos aparecen agrupados en tres ejes (oralidad, lectura y escritura) y atravesados por tres tipos de textos.

En la oralidad

Contenidos epistémicos (referidos a las ciencias del lenguaje)	Contenidos praxeológicos (referidos al “hacer” con el lenguaje)	Otros
La descripción en la narración.	La exposición de temas de estudio.	La noticia en la comunicación oral y audiovisual.
Las marcas de oralidad que obstaculizan el diálogo.		
Las palabras graves, agudas y esdrújulas.		

1. Es de notar que los contenidos específicos de lengua para la enseñanza de la oralidad corresponden a la acentuación, y se prescribe para ser abordada en los textos narrativos y no en los otros dos tipos. En el caso de la descripción, no se explicita qué contenidos le permiten al alumno tomar conciencia de que está leyendo una descripción y no una narración y, de manera análoga, en la escritura.
2. Las marcas de oralidad se enuncian como rasgos que afectan la comunicación hablada. El concepto subyacente de comunicación oral no discrimina entre casos en los que determinados rasgos como las muletillas, las vacilaciones son esperables, y otros en los que no. Este contenido, entonces, queda muy recortado y muy ligado solamente al habla espontánea y no formal.
3. El contenido “noticia” aparece consignado solamente desde su realización en lengua oral, y no en la escritura. Lo ubiqué en la tercera columna en virtud de que no es posible asociarlo con las categorías que estoy operando. Ahora bien, ¿es esperable escribir noticias en la escuela? ¿Sobre qué?

Respecto de la lectura

Contenidos epistémicos	Contenidos praxeológicos	Otros
La polifonía en los cuentos.	La búsqueda bibliográfica.	
Las variedades lingüísticas: español rioplatense y habla rural.	La lectura de crónicas.	La ampliación del reservorio lingüístico de cuentos para ser narrados.
La poesía: versos y rimas.		La recensión en libros y películas.
		Las inferencias textuales, organizacionales y enunciativas.

Como se ve en el cuadro, no están previstos contenidos de reflexión sobre la lengua (gramática y ortografía) para la enseñanza de la lectura.

1. En el cuadro original, el trabajo con las inferencias está específicamente explicitado en la columna de los textos explicativos. Mi interpretación me lleva a sostener que el proceso de lectura no queda configurado como una instancia de construcción de sentido. Ustedes podrán discrepar conmigo en que el contenido “inferencias” sí persigue ese propósito. Sin embargo, tal como se lo presenta, no permite deducir esa idea. Para empezar, las deducciones son procesos mentales absolutamente subjetivos y, como tales, acontecen en distintos momentos y bajo diversas formas en las personas. Estos procesos se alcanzan, se desarrollan, en la medida en que la persona (en nuestro caso, el alumno) está expuesta a la experiencia de distintas comprensiones. Yo no puedo pensar que tengo como contenido de enseñanza “deducir”, sino saber que la manera en que configuro la enseñanza, junto con la calidad y la rigurosidad de los contenidos epistémicos que maneje, van a propiciar o no la activación de tales procesos mentales. Activación que no es reflejo de lo que haga buscar a los alumnos en el texto, sino de dos razones básicas: su nivel de desarrollo psicolingüístico y el ambiente de trabajo en el que se encuentran.

2. “La ampliación del reservorio lingüístico de cuentos para ser narrados”: ¿a qué alude este sintagma? No se enuncian contenidos lingüísticos para expandir el léxico del hablante escolar; solo se lo asocia a su uso en la oralidad, y no en la escritura. No queda claro cómo se entiende, a partir de este enunciado, que la función alfabetizadora de la escuela propicia, entre otros contenidos, la ampliación del léxico y, en consecuencia, el horizonte cultural del alumno. La estructura misma del enunciado es ambigua semánticamente: ¿se trata de un “reservorio” entendido como “conjunto de cuentos” o del reservorio léxico?
3. En la misma línea de ambigüedad, la expresión “lectura de crónicas” no contempla contenidos lingüísticos necesarios para leer y también escribir este género.

Sobre la escritura

Contenidos epistémicos	Contenidos praxeológicos	Otros
El discurso directo.	El discurso directo.	Las narraciones con más de un episodio.
Las marcas que distinguen al narrador de los personajes: los verbos conjugados.	El resumen (tres reglas de van Dijk).	Los diferentes modelos de organización de la información.
Los paréntesis y corchetes. El uso de las comillas. La coma en la aclaración.	La recensión de cuentos, películas y dibujos animados.	
Las abreviaturas y siglas.		
Las clases de palabras: el verbo (morfología, tiempo y modo).		
El verbo como núcleo de la oración.		
El tilde.		
La “b” en pretérito imperfecto.		
Los verbos impersonales.		

1. El análisis de este bloque muestra que los contenidos gramaticales no aparecen planteados como contenidos que puedan ser enseñados en los tres tipos de textos previstos. Solo se consignan en la columna de los narrativos. Tampoco se los asocia, como vimos, a la oralidad y a la lectura.
2. Con respecto a la ortografía, los contenidos relativos a la puntuación y a la grafémica aparecen dispersos en los tres tipos de textos. Se hace difícil hallar un criterio para la distribución de los contenidos de puntuación en el curso de cuarto grado.
A mi juicio no existen signos de puntuación (como “instrucciones de interpretación”) que sean enseñables en un grado y no en otro, y tampoco signos que sean más usados en algunos textos que en otros. Estas reglas de escritura pueden usarse (y de hecho, es así) en virtud de las necesidades expresivas del hablante escritor, tanto para codificar lo explícito como para orientar la comprensión de lo sugerido o implícito.
3. Respecto de las clases de palabras, en esta propuesta para cuarto grado se selecciona el verbo y se lo presenta desde lo morfológico y lo sintáctico, y junto con la unidad oracional se lo incluye en los textos narrativos. Ahora bien, la actividad constante de predicar distintas experiencias, percepciones, procesos, resultados, estados... (y no solamente acciones), ¿no es acaso la que da lugar a modos de decir materializados en textos o en géneros diversos? ¿Por qué no ubicar también la reflexión sobre el verbo en los otros usos del lenguaje?

Para ir cerrando...

¿Cómo entienden los programadores la facultad del lenguaje y el conocimiento consciente del sistema de la lengua? ¿Cuál es la procedencia epistémica de estos contenidos? ¿Cómo lee, cómo captura el maestro esta selección? ¿Qué concepto de alumno subyace a esta selección y organización de contenidos?

Contrariamente a la idea manifestada en la sección fundamentación, la de organizar la enseñanza desde el discurso y los géneros discursivos, el análisis de estos contenidos permite ver que la propuesta termina legitimando un enfoque cognitivo y tipológico para la enseñanza de las actividades de lectura y escritura.

De este análisis surge que los contenidos epistémicos que subyacen al saber idiomático están asociados básicamente a la enseñanza de la escritura. Y al mismo tiempo se observa que las transiciones entre las nociones gramaticales y las nociones textuales están desacompañadas. Tal como están planteadas la gramática y la ortografía en el *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*, las nociones estrictamente lingüísticas no se vuelven herramientas para el aprendizaje de los textos, es decir, para “hacer” con el lenguaje. Lo deseable es que el trabajo de los maestros no limite el abordaje de la gramática y la ortografía únicamente al momento de la revisión de los textos. Esa forma de proceder, además de estar obsoleta, constituye un debilitamiento del saber idiomático. Por el contrario, la vuelta de tuerca está en enseñar a leer y escribir guiándose y apoyándose en las formas de la lengua. No estoy diciendo con esto gramática textual sí, oracional no. De ninguna manera. Se trata de fortalecer el saber idiomático, el conocer conscientemente la lengua para desarrollar mayor control del saber expresivo, llegar a construir un modo de decir propio.

La responsabilidad del sistema educativo es enseñar a leer y a escribir, a hacer de estas dos actividades de lenguaje una asunción pública obligatoria y seria. Leer y escribir no son lengua materna de ningún hablante. Son aprendizajes culturales, progresivos, *desarrollantes* del intelecto y de la posición social de las personas. Y como además son derecho y obligación, primero tienen que estar como experiencia absolutamente personal en la formación de los futuros maestros.

Mi experiencia de formador de maestros y profesores de Español me ha convencido, hoy en día, de que solo puede enseñar de esta manera un docente que tenga experiencias frecuentes como lector y escritor, que haya pasado por muchas instancias de encuentros y desencuentros con sus propias escrituras porque, de lo contrario, no capta la real dimensión de lo que pretende enseñar, y enseña siempre “desde afuera”, en ausencia de internalización y ahí sí, su intervención corre el riesgo de reducirse a un simplismo de recetas para leer y escribir, que nunca puso a prueba en sus propios textos.


Con respecto a la formación lingüística de los docentes, como lo sostiene Bronckart, lo crucial es la articulación eficaz del objetivo epistémico del dominio teórico de las nociones con el praxeológico. No uno más que el otro; los dos son esenciales. ¿Dónde está el sentido de la práctica de la enseñanza del lenguaje para un futuro maestro? En ese espacio sería esperable o deseable que el joven futuro docente pudiera desarrollar «la capacidad de “reencontrar” los objetos teóricos en los objetos de enseñanza tal como circulan en clase, o poder poner en correspondencia objetos prescritos y objetos realmente enseñables» (Bronckart, 2008a:9). Pero es una expresión de deseo, porque la situación en la que se encuentran nuestros estudiantes de magisterio no es la ideal. Los dos cursos de una asignatura llamada “Lengua” poco les aportan, tal como han sido escritos, a las apuradas e irresponsablemente en mi opinión, los objetivos y los contenidos. ¿Cómo es posible que estos jóvenes puedan, a mediano plazo, proponerse enseñar a leer y a escribir a niños escolares si ellos mismos carecen de la instancia formadora y *desarrollante* de las actividades verbales de lectura y escritura?

Con respecto a lo que les toca a los escolares, lo que el trabajo de la enseñanza demuestra es que el simple hecho de contar con la posibilidad de hablar no asegura que, en cada instancia, los alumnos lo hagan con mensajes gramaticalmente bien formados, al menos en la escritura, y apropiados al contexto situacional. Por eso, en la enseñanza hay que ocuparse de los contenidos lingüísticos que nutren el saber idiomático, para poder “hacer” en la práctica del lenguaje. Por más que se insista en hacerles practicar distintos tipos de textos, mientras no se trabaje sistemáticamente sobre la técnica (es decir, sobre

los signos y sus combinaciones), no hay avances en el modo de decir de los alumnos, no hay desarrollo cognitivo ni lingüístico, porque justamente lo que se les oculta es el conocimiento consciente de lo que hacen intuitivamente en la vida diaria.

En ambos espacios, el de formación de maestros y el de la escuela primaria, la escritura y la lectura no tienen que ser concebidas todo el tiempo como una instancia de evaluación, sino como *comprensión*, como *oportunidad para entender cómo se escriben los textos* (los propios y los ajenos) y *para tomar conciencia de los recursos que la lengua provee para vehicular el pensamiento* que, como sabemos, se resiste permanentemente a que lo vuelvan rígido, a que lo domestiquen y lo fosilicen bajo etiquetas que poco dicen de la vida dinámica de los signos y sus combinaciones.

Por otra parte, podemos formar a los maestros y a los alumnos escolares con conocimientos teóricos y con el análisis consciente de sus prácticas de lenguaje, pero son ellos y solo ellos «*los que son susceptibles de desarrollarse, re-alimentando los procesos de su propia actividad*» (Bronckart, 2008a:9).

Pero mientras en nuestro sistema educativo, la capacitación y la “actualización” de maestros se limite a la difusión de versiones tergiversadas y parciales de los marcos teóricos provenientes de las ciencias del lenguaje, a listas de actividades para seguir clasificando textos, a recetas sin fundamento disciplinar para leer y hacer reescribir textos, no habrá oportunidades para el cambio conceptual en los maestros, ni espacios para el desarrollo intelectual de sus alumnos que son, en última instancia, lo más sagrado que seguimos teniendo en esta hermosa tarea que es enseñar para educar. 

Referencias bibliográficas

ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.cep.edu.uy/archivos/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

BRONCKART, Jean-Paul (2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Colección Cultura y Conciencia.

BRONCKART, Jean-Paul (2008a): “¿Es pertinente la noción de competencia en la educación?” en *Novedades Educativas*, Año 20, N° 211, pp. 4-9.

BRONCKART, Jean-Paul (2008b): “Problemas de la didáctica de las lenguas. Diálogo con Jean-Paul Bronckart” (Entrevista por Dora Riestra) en *Novedades Educativas*, Año 20, N° 211, pp. 10-13.

COSERIU, Eugenio (1989): “Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas” en J. Borrego Nieto (coord.): *Separata de Philologica II*, pp. 33-38. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca. En línea: <http://www.romling.uni-tuebingen.de/coseriu/publi/coseriu244.pdf>



CONVOCATORIA

A maestros de Montevideo, Canelones y San José, con entre siete y quince años de ejercicio profesional, y una trayectoria de trabajo **en primer grado** de un mínimo de tres años, dispuestos a compartir sus experiencias con relación a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Dirección electrónica de contacto:

lecturaescrituraquehacer@gmail.com

