

## APRENDIZAJE

**Nuestra exposición será polifónica y construida en cinco movimientos. Polifónica no sólo porque ha sido escrita por dos autores y alterna, por lo tanto, dos voces sino también porque es el fruto y el reflejo**

*del trabajo de un equipo*

*que une a enseñantes e investigadores. Los cinco movimientos anunciados corresponden a cinco líneas directrices que emergen de la interacción entre la reflexión teórica y el trabajo práctico en el aula. Estos cinco puntos de cristalización se han convertido en principios o guías para la planificación de nuestro trabajo con los alumnos. Los enunciaremos brevemente antes de desarrollarlos a continuación: favorecer un enfoque textual (en oposición al enfoque oracional frecuentemente adoptado); reflexionar sobre los tipos de textos propuestos a los alumnos para someterlos a un análisis crítico; ayudar a los alumnos a elaborar tanto el contenido como la forma de sus textos en el marco de una verdadera estrategia didáctica; definir de la mejor manera posible, en las consignas a los alumnos, la situación de producción del texto (sea real o simulada); y hacer de la corrección una fase de la evaluación formativa.*

# HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL TEXTO\*

D. BAIN - B. SCHNEUWLY\*\*

**E**stos cinco puntos no son definitivos ni pretenden ser exhaustivos, no sirven más que para estructurar una práctica que intentan transformar. La práctica transformada tendrá sin duda consecuencias profundas en la teorización de la actividad pedagógica. La repercusión de nuestros propósitos estará en cambio condicionada por el hecho de que nos apoyamos en experiencias aún muy limitadas (esencialmente en trabajos sobre el texto argumentativo). Es necesario, por tanto, tener en cuenta algunas ideas preliminares que intentan definir una pedagogía del texto en la escuela, ideas en todo caso sujetas a discusión.

### 1. Favorecer un enfoque textual

Diversos métodos de enseñanza de la escritura en lengua materna parecen concebir el aprendizaje de la composición escrita como un juego de mecano o de construcción. Se trataría, en un primer momento, de enseñar a los alumnos a construir módulos (las oraciones) y luego (a veces, aunque no siempre) presentarles algunas reglas o recomendaciones para el ensamblaje final sin que tengan en realidad, en todas las etapas, una visión suficiente del edificio final, ni incluso de su utilidad. Por el contrario, uno de nuestros principios didácticos esenciales es el de situar todo acto de escritura en una perspectiva textual. El alumno interviene así (realmente o de forma simulada) en una situación de comunicación, con un fin y unos destinatarios, obligado a reflexionar en principio en la perspectiva de la enunciación y a abordar en consecuencia la construcción de su texto.

Nuestra tesis es, por lo tanto, que si la distinción entre los enfoques oracionales y los enfoques textuales es pertinente para la lingüística, lo es aún más para la enseñanza de la lengua. Un cierto número de dudas, de dificultades o de errores son incomprensibles para el docente y para los interesados si se permanece encerrado en el marco de la oración e incluso en el del párrafo (1). Limitando la reflexión y el análisis del alumno al ámbito de la oración, el enseñante no favorece el conocimiento de los mecanismos esenciales del punto de vista del texto ni el aprendizaje de la escritura.

### 2. Reflexionar sobre los tipos de textos propuestos a los alumnos

En nuestra opinión, una elección adecuada de los distintos tipos de textos puede tener una incidencia decisiva para la comprensión de ciertos fenómenos textuales tanto en un nivel teórico general como en el nivel de la intervención práctica en la enseñanza. Para reflexionar más profundamente sobre la manera en que la escuela ha abordado el problema de los tipos o géneros de textos, invitamos al lector a una pequeña incursión en la

historia escolar suiza (suponiendo que la proximidad geográfica y cultural permite transposiciones fáciles a otros sistemas educativos) El punto de vista histórico tiene un efecto benéfico de distanciamiento en relación con las prácticas dominantes contemporáneas y nos ayuda a determinar con precisión las actuales tendencias. La historia de la relación de la escuela con los géneros de textos puede escribirse en tres actos y desemboca en un destino incierto que el espectador debe descubrir por sí mismo (para más detalles sobre este tema, véase Schneuwly, 1986)

Primer acto: En el periodo anterior a la extensión efectiva de la escuela gratuita y obligatoria, el fin del primer método de enseñanza de la composición escrita era "ahorrar en el futuro las penas que cuesta actualmente a mucha gente la gestión de sus asuntos" (Mignot, 1832: 211). Los géneros esenciales son entonces las cartas, los contratos, los balances, las solicitudes oficiales, etc... Se estima que la narración es algo demasiado fácil como para dedicarle algún tiempo.

Segundo acto: La escuela se convierte en obligatoria y gratuita. Su influencia tiende a ampliarse. El fin utilitario desaparece. Se enseña la composición escrita siguiendo un canon rígido de géneros escolares (descripción, retrato, narración, etc.) a partir de la antigua retórica, aislando los géneros en este contexto de su dimensión funcional y comunicativa. En un sentido estricto, se trata de no-textos, ya que no tienen como objetivo la comunicación. La lengua sirve para representar el mundo tal como es, he ahí el principio filosófico esencial. La frase bien hecha (la relación con ciertas concepciones filosófico-lógicas, especialmente con las gramáticas de Port-Royal, es evidente) es el ingrediente esencial de esta concepción. El texto dominante es la descripción. Disciplinar la mirada, la mano, la lengua: ésta podría ser la consigna general.

Tercer acto: En los años treinta un viento de revuelta y de crisis obliga a la escuela a encontrar nuevas formas y nuevos compromisos. La consigna dominante es ahora "poner al niño en el centro de la enseñanza". Sus experiencias, sus recuerdos o sus sentimientos son considerados el punto de partida en cualquier actividad de producción de textos. Este nuevo contenido debe acoplarse a las formas clásicas de la descripción y sobre todo de la narración. La narración escolar se convierte entonces en el género escolar por antonomasia. Es verdad que el contenido no permanece sin efecto sobre la forma. Ésta se inspira más explícitamente, a partir de entonces, en la literatura. La originalidad y la belleza de forma y de contenido, definidas según los cánones de una cierta literatura (que no es la contemporánea, ni mucho menos), serán las normas implícitas y explícitas de la evaluación. La idea que subyace a esta concepción implícita del aprendizaje puede ser definida de esta manera: "es necesario hacer escribir a los niños textos que a los niños les guste escribir. Así aprenderán a escribir". Si todo texto es concebido como un conjunto

de frases, el aprendizaje de un solo tipo de texto es, a partir de entonces, considerado como suficiente.

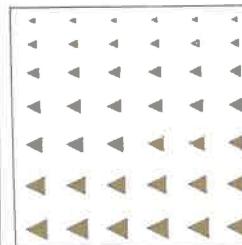
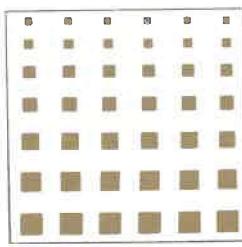
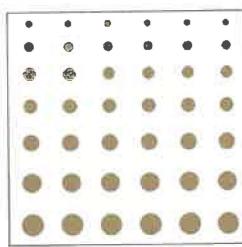
La narración (poniendo en escena héroes, acciones de bondad o maldad ...) es, en su forma más elaborada, una reflexión sobre las cualidades generales del hombre, reflexión contenida en un texto que tiene su fin en sí mismo y en el que el criterio de evaluación es, esencialmente, la belleza formal y la originalidad. La disertación puede ser considerada en este contexto como una prolongación de la narración, bajo otra forma, ya que se refiere a los problemas humanos en general, dándose como criterios últimos de evaluación la originalidad y las cualidades formales del texto considerado en sí mismo, sin posibilidad de tener en cuenta referencias exteriores, objetivables. La *distinción*, en el sentido de Bourdieu (1979), la *excelencia*, como la denominan los sociólogos de la escuela, es el producto deseado aunque sólo algunos la alcancen.

Coda: Nuevos vientos de revuelta en los años setenta. En el ámbito de los tipos de textos en la escuela, se pueden distinguir dos tendencias fundamentales:

a) La originalidad o la creatividad no es un punto de partida, un don místico con el aura del genio, sino un punto de llegada, una cualidad que hay que desarrollar. Es necesario enseñar a los alumnos los recursos con los que puedan crear. Los instrumentos para favorecer la creación de textos se encuentran en los análisis estructuralistas de cuentos y narraciones, en las exploraciones asociativas de vocabularios, en los juegos de palabras, etc. Es necesario descomponer, deshacer, desmontar y descubrir los mecanismos de la invención para hacerlos accesibles a todos.

b) La escuela descubre de nuevo la dimensión comunicativa del lenguaje. Escribir sirve también para influir en los demás. Se podría hablar en este sentido del descubrimiento de la dimensión *discursiva* de la actividad comunicativa. Esta dimensión debe ser aprendida explícitamente: no hay ninguna razón válida para pensar que el ejercicio de la escritura con un tipo de texto (la narración) entraña automáticamente una mejora de la escritura en general. Todo aprendizaje es específico. Las posibilidades de trabajo en este campo son muy amplias. Los géneros textuales discursivos son numerosos: argumentación, explicación, descripción con un cierto objetivo, informe, etc...

**"Uno de nuestros principios didácticos esencial es el de situar todo acto de escritura en una perspectiva textual. El alumno interviene así en una situación de comunicación, con un fin y unos destinatarios, obligado a reflexionar en la perspectiva de la enunciación y a abordar en consecuencia la construcción de su texto"**



© ARMIN HOFMAN

Para progresar es entonces necesario caminar sobre dos pies: el *narrativo*, bajo su novedosa forma de deconstrucción/construcción, y *discursivo, el del uso de la lengua como un medio para la acción*. No hay *texto propedéutico* para hacer progresar el lenguaje escrito en general. En la medida de lo posible, es necesario *evitar* los no-textos. Esto implica la apertura de la escuela al entorno, un acceso directo a la actualidad y la "descompartimentación" de las materias escolares.

En el trabajo de nuestro equipo nos centramos actualmente en la dimensión discursiva de la producción de textos (argumentativos, informativos) al menos por dos motivos:

a) En principio, por una razón pragmática: el territorio de lo discursivo ha estado olvidado durante largo tiempo. Los medios y los conocimientos disponibles están aún poco desarrollados.

b) Y también por una razón de estrategia de enseñanza: si se parte de la hipótesis de que el lenguaje escrito implica una relación, al menos parcialmente consciente, con el proceso de producción, es necesario construir esta relación. Trabajar en el ámbito discursivo, es decir, con textos que intentan ser eficaces, convierte a los textos en "discutibles": hay criterios relativamente explícitos y comprensibles para el alumno que le permiten hablar de su textos, transformarlos y evaluarlos.

### 3. Ayudar a los alumnos a elaborar tanto el contenido como la forma: hacia una estrategia didáctica

Como ya hemos indicado más arriba, a través de la narración y de la disertación, la escuela juzga sobre todo la originalidad y la creatividad del alumno, así como las ideas que sabe descubrir y desarrollar. Esto implica, por supuesto, que el contenido de un texto es algo que el alumno debe inventar. Por muchas razones, hemos optado por una estrategia justamente inversa: elaborar colectivamente los contenidos. En efecto, el fin primordial de la enseñanza de la lengua no es evaluar la inventiva y la creatividad de los alumnos sobre un tema elegido arbitrariamente (por el contrario, de lo que se trata es de proporcionales los medios para ser creativos y eso es algo bien distinto) sino enseñar una serie de técnicas, de procedimientos, de *saber hacer* cosas con las pa-

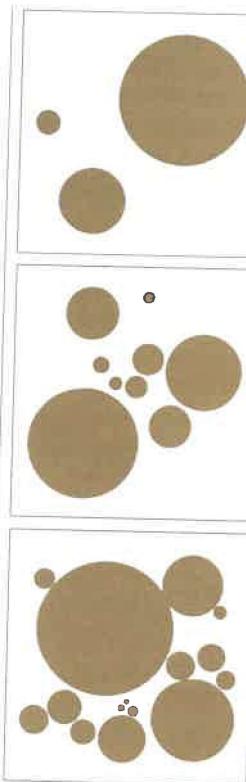
labras al escribir textos, y eventualmente, enseñar los procesos de elaboración y de búsqueda de contenidos.

Por otra parte (véase nuestra concepción sobre el funcionamiento de los discursos en Bronckart y col., 1985), el contenido de un texto está íntimamente unido a la actividad comunicativa. Para aprender las técnicas, los procedimientos y el *saber hacer* con la escritura, es necesario aprender con contenidos elaborados por el conjunto de la clase y no con datos diversamente disponibles según los alumnos que por su desigual distribución acentúan aún más todavía durante el aprendizaje las diferencias ya existentes.

La elaboración colectiva de los contenidos adquiere así una notable importancia en nuestra propuesta. Es, por otra parte, la ocasión para los aprendizajes específicos: gestión de un debate argumentativo, funcionamiento de la argumentación, toma de notas... por no citar más que tres aspectos desarrollados en el curso de las actividades sobre la argumentación. Una primera frase obligatoria para la escritura de un *texto argumentativo* es siempre un *debate*. En la medida de lo posible debería ser *contradictorio* ya que la argumentación es siempre una *toma de postura* en un campo controvertido y no la discusión desencarnada, general y abstracta de un problema humano cualquiera. Esta fase ayuda a los alumnos a descubrir las nociones y las relaciones entre esas nociones que le permiten estructurar un campo discursivo.

El principio de una elaboración colectiva de los contenidos debería también aplicarse a otros tipos de textos discursivos: informativos, explicativos, descriptivos, etc. Esto implica idealmente una colaboración estrecha entre profesores de lengua y otras disciplinas (ciencias, geografía, historia, ...) La tarea específica de la enseñanza de la lengua consistiría en desarrollar las capacidades de escritura necesarias para el aprendizaje de ciertas materias. Los conocimientos que se requieren para adquirir estas habilidades lingüísticas pueden ser muy diversos (razón de más para diversificar los tipos de textos) y deben ser desarrollados y ejercitados en tanto tales (relatos, resúmenes, textos informativos, observaciones, textos científicos...). Es obvio que la enseñanza de la lengua se encuentra en la intersección con otras enseñanzas.

El trabajo sobre los diferentes tipos de texto debe realizarse en el contexto de una *estrategia didáctica*, que se puede caracte-



© ARMIN HOFMAN

**"Se enseña la composición escrita siguiendo un canon rígido de géneros escolares (descripción, retrato, narración, etc.) a partir de la antigua retórica, aislando los géneros en este contexto de su dimensión funcional y comunicativa"**

rizar, a grandes rasgos, en el caso de la enseñanza de la escritura, diciendo que implica siempre:

- la *definición para la enseñanza de un conjunto limitado de objetivos* a partir del plan de estudio (a menudo demasiado poco explícito para ser útil, desgraciadamente) y de las principales dificultades con que se encuentran los alumnos en las actividades de escritura previstas. Estas dificultades pueden ser observadas por el docente en sus trabajos anteriores o puestas en evidencia a través de un cuestionario de conocimientos previos al principio de la secuencia didáctica. Insistimos no obstante en que la detección de estas dificultades y la selección de los objetivos primordiales no se harán de manera adecuada y eficaz si no se dispone de un modelo apropiado del funcionamiento de los textos y de las operaciones subyacentes a su producción por parte de los alumnos;

- la *presentación a los alumnos de una situación de comunicación* implicando a corto y a largo plazo la escritura de un texto, en la medida de posible dirigido a uno o varios destinatarios reales (a la dirección de la escuela para persuadirla de abrir una cafetería o para organizar una representación teatral...);

- la *toma de conciencia por los alumnos de ciertos problemas del lenguaje*. Por ejemplo, a partir del análisis con ellos de las dificultades encontradas en un primer texto (pre-texto) y de la evaluación de las soluciones descubiertas ya en ese momento por algunos de ellos;

- un *trabajo sobre los problemas del lenguaje*, ejercicios consistentes, a menudo, en observar el funcionamiento de ciertas unidades lingüísticas en diferentes textos bien tipificados y seleccionados y en hacer funcionar estas unidades lingüísticas en escritos breves;

- una *fase final de la secuencia didáctica* consistente en la *producción de un texto en una situación de comunicación auténtica*, o al menos simulada de manera verosímil.

La definición de una secuencia didáctica nos parece fundamental por muchas razones. Permite la participación de los alumnos en la definición de los objetivos, en el control de su aprendizaje y en la comprobación del progreso tanto por parte de los alumnos como del profesorado y transforma radicalmente el papel, la importancia y la forma de la corrección del enseñante, como veremos más adelante.

Los principales ámbitos de trabajo pueden ser definidos a partir de nuestro modelo