

PROBLEMAS Y ALTERNATIVAS EN LA INVESTIGACIÓN DE LA TRASPOSICIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA

GILBERTO BRAULIO ARANDA CERVANTES

Introducción

Uno de los propósitos de este Congreso es rescatar las “aportaciones teóricas que fundamenten nuevos problemas de investigación o discutan (...) sistemas de categorías usados en la investigación”. (COMIE, 2007). Esta ponencia:

- 1) Se dirige a rescatar aportaciones teóricas de la didáctica cuyo valor ha estado limitado por la falta de claridad de las categorías pertinentes para hacer viable la investigación a partir de dichas aportaciones. Se trata de los conceptos de *trasposición didáctica* y *vigilancia epistemológica*, que han sido fructíferos en la investigación de la didáctica de las matemáticas, pero que no han repercutido de igual forma en otros campos, como el de la didáctica de la escritura.
- 2) Propone un sistema de categorías pertinentes que posibilita la emergencia de “nuevos” problemas de investigación, en el sentido de que antes era posible plantearlos en términos muy generales, más que abordarlos con detenimiento. Se trata del sistema de categorías de los componentes de los eventos comunicativos, desarrollado desde la etnografía de la comunicación, el cuál puede ser el eje organizador para integrar otras aportaciones de otras disciplinas, principalmente de otras ciencias del lenguaje.
- 3) Considera que uno de los retos al retomar este sistema de categorías es integrar lo propio de la comunicación escrita.

Esta presentación se nutre de una investigación en proceso (* 2005 y 2006) sobre la trasposición didáctica, en primero de primaria, en las actividades de enseñanza de la escritura propuestas actualmente en los materiales que edita la Secretaría de Educación Pública para la asignatura de Español. Sin embargo, aquí no abordo los resultados de este trabajo, salvo los que corresponden a un ejemplo para ilustrar los planteamientos.

1. TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA Y VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA

“Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza” Este proceso inevitable es denominado **trasposición didáctica**. (Chevallard, 1991: 45) y fue identificado en el ámbito de la enseñanza de las matemáticas como la distancia entre, por una parte, los saberes sabios, propios de la comunidad de científicos, y por otra, los saberes seleccionados para la enseñanza, así como aquellos que son enseñados efectivamente. Pero Bronckart y Shneuwly (1996: 71) notan que el fenómeno de la trasposición en el ámbito de la didáctica de la lengua es más complicado, tanto por la precariedad de los conocimientos de las múltiples disciplinas que le atañen, como porque además de tales conocimientos científicos de referencia, hay que considerar a las prácticas sociales que van a trasponerse como objeto de enseñanza.

Se puede considerar, como lo indica Lerner (2001: 85), que un deber de la escuela es el de enseñar las prácticas sociales de lectura y escritura y que es posible *“mantener una vigilancia epistemológica que garantice la semejanza fundamental entre lo que se enseña y el objeto o práctica social que se pretende que los alumnos aprendan”* (2001:52 y 53), aunque otros autores, como Chevallard (1991: 21 y 54) nieguen esta posibilidad.

2. DISCIPLINAS Y PRÁCTICAS DE REFERENCIA

Ferreiro se pregunta “¿Cuál es la ciencia que se ocupa de la conceptualización de las prácticas de escritura?” (2001:12) y este cuestionamiento es muy pertinente cuando tratamos de comparar las prácticas sociales con las prácticas más específicamente escolares. Cuando la trasposición es de saberes propios de las disciplinas científicas, estos se encuentran generalmente en un corpus de textos escritos, los cuáles suelen reducirse a un texto para la enseñanza. Pero cuando la trasposición es de prácticas sociales, estas no corresponden a textos, sino que constituyen un “saber hacer” extraordinariamente dinámico y variado según grupos sociales y momentos históricos. Aún identificando disciplinas que se ocupen de las prácticas sociales, en el caso de enseñar a escribir textos no se trata de tanto de enseñar esas mismas disciplinas, sino las prácticas a las que hacen referencia.

Afortunadamente, cabe admitir que una práctica puede describirse y/o abstraerse en un texto, aunque con el filtro de teorías y sujetos. En mi trabajo previo he propuesto acudir a categorías de la etnografía de la comunicación como elementos teóricos articuladores del análisis en cuestión; es decir, como base de un modelo comparativo entre las prácticas de referencia y la enseñanza, en el cual pueden integrarse otras aportaciones teóricas de otras fuentes del conocimiento.

La etnografía de la comunicación surge con Hymes y otros teóricos en la década de 1960 considerando que “*el lenguaje es, ante todo, una forma cultural socialmente situada*” (Saville-Troike, 1982: 1-4). “*Hymes propone un acercamiento al estudio del lenguaje desde lo heterogéneo y lo particular*” y su propuesta “*abarcará ... los usos sociales de la/s lengua/s*” (Golluscio, 2002: 15 y 27).

Con esta perspectiva surgen modelos para describir eventos comunicativos. “Hymes propuso, en versiones sucesivas (1962, 1964, 1972 y 1974) una lista ... de posibles componentes de un evento de habla para tomar en cuenta en el análisis de la lengua en uso” (Duranti, 1985: 202). Se trata del modelo divulgado con la denominación de las siglas de “SPEAKING” (Hymes, 2002: 70).

Diversos autores han elaborado otras propuestas muy relacionadas con esta; como Firth (citado por Halliday, 1982: 85); Fishman, 1970 (citado por Pilleux 2001); Saville-Troike, 1982; Tusón, 1997. Otros han precisado algunas cuestiones del modelo (como Duranti 1985).

La versión de Fishman (1970) da una buena panorámica de los modelos descriptivos ligados a la etnografía de la comunicación, los cuáles buscan apreciar en los eventos comunicativos al menos "*quién habla a quién, qué lengua (variedad), dónde, cuándo, acerca de qué, con qué intenciones y consecuencias*" (Fishman, citado por Pilleux, 2001).

Halliday señala que “*una de las dificultades con estas listas consiste en saber qué condición teórica asignarles en relación con el texto*” y propone como alternativa considerar “*determinantes y no componentes del habla*” (1982:85). A pesar de esta crítica, me parece que el modelo de componentes puede ser todavía muy útil para determinadas finalidades, particularmente cuando se requiere de una guía de observación que permita atender una serie detallada de características de los eventos comunicativos, como es el caso de la tarea de analizar la trasposición didáctica en la didáctica de la lengua. Esto no quiere decir que no se requieran adecuaciones, por ejemplo, las necesarias para analizar con propiedad eventos en los cuales se haga presente la escritura, que no fue contemplada como prioridad del modelo.

Por fortuna, partimos de una propuesta abierta en varios sentidos (Duranti, 1985: 202 y 203). Cuando el mismo Hymes comentaba sobre los modelos preexistentes al suyo, afirmaba que “*en manos de algunos investigadores, varios de estos modelos han mostrado ser productivos, pero su productividad ha dependido no de tomarlos en forma literal sino sólo de empleados de manera precisa*” (2002: 69). Esta misma precisión, puede requerir, desde mi punto de vista, el análisis interdisciplinario, por ejemplo, considerar aportes de la ciencia del texto, del análisis del discurso.

Pero si bien es posible generar textos teóricos sobre las prácticas sociales y estos pueden ayudar a la didáctica tanto en su rol de disciplina propositiva como de disciplina de análisis, porque el texto escrito permite inmovilizar al conocimiento para poder estudiarlo, esta reificación de las prácticas es ya un distanciamiento de las mismas e implica diversos riesgos. Sea como sea, el corpus disponible de estos textos en la actualidad es mínimo, en tanto que las prácticas sociales son infinitas y se están modificando continuamente, algunas están desapareciendo y otras están surgiendo. Por otra parte, la selección de una comunidad de práctica de referencia como punto de partida para un análisis de trasposición es un asunto delicado (* 2007).

3. TOMANDO EN CUENTA LO PROPIO DE LA ESCRITURA

Las relaciones entre la oralidad y la escritura han sido abordadas en diversas perspectivas a lo largo de la historia (véase por ejemplo Teberosky y Tolchinsky, 1992: 6). Muchos estudios sobre el lenguaje privilegiaron, en menor o mayor grado, a la lengua oral; es el caso de la etnografía de la comunicación, cuyos legados siguen siendo de gran importancia, pero en cuyo seno la escritura aparece tangencialmente. Es por esto que me parece pertinente vincular los componentes de un evento comunicativo, que incluso en varias

obras fueron denominados como componentes del habla, es decir, de eventos comunicativos orales, con desarrollos teóricos que den cuenta tanto de lo específico de la escritura como de sus diferencias y relaciones con la oralidad. Esto sin olvidar que en un mismo evento comunicativo pueden estar presentes lo oral y lo escrito y que esto es común en los denominados “eventos de lectoescritura” (*literacy events*) (Heath, 1983: 386).

Como ejemplo de aquello que es pertinente en este necesario enriquecimiento teórico puede citarse a: 1) las funciones de la escritura y a 2) la situación de enunciación escrita prototípica.

1) Coulmas (1989: 11- 14) presenta “algunas de las funciones más importantes de la escritura (...) en las modernas sociedades letradas”. Una de ellas es la función de alejamiento o disociante (*distancing function*), es decir, la función “de permitir la comunicación a distancia en el tiempo y el espacio” (según la enuncia Teberosky, 1992: 62), función que permite expandir el rango de la comunicación, que en vez de limitarse a las situaciones donde el hablante y el oyente están presentes (asociados), se amplía al permitir que el emisor, el mensaje y el destinatario puedan estar separados (disociados) espacial y/o temporalmente. Incluso el autor puede ser el destinatario de su propio mensaje, y un mismo mensaje puede ser recibido en diferentes lugares y tiempos.

2) Calsamiglia y Tusón (1999: 30 y 75) identifican como la situación de enunciación escrita prototípica a aquella en que “los protagonistas no comparten el tiempo y el espacio. El momento y el lugar de la escritura no coinciden con los de la lectura”.

4. EJEMPLO DE ANÁLISIS POSIBLE

Uno de los componentes de los eventos comunicativos según el modelo denominado “SPEAKING” es el de “situación”, componente que implica atender cuestiones relativas al lugar y el tiempo donde ocurre el evento (Hymes, 2002:71).

Para analizar la trasposición didáctica en la producción de textos escritos es apropiado considerar el lugar y el tiempo en que se leen los textos producidos, si esto ocurre, y si no, el dato también es relevante.

En los ámbitos extraescolares de las sociedades occidentales contemporáneas parece ser lo más común que los textos se escriban para ser leídos, que tengan un destinatario que los lea, pero en las escuelas la lectura de los textos producidos por los alumnos no siempre sucede, o se hace únicamente con fines de “evaluación”.

Una de las múltiples tareas de la investigación vinculadas a la vigilancia epistemológica en el campo de la didáctica de la escritura puede ser el apreciar si las actividades escolares consideran la “situación de enunciación escrita *prototípica*”, aquella que implica que “el momento y el lugar de la escritura no coinciden con los de la lectura”.

En el caso de un corpus constituido por las 72 actividades de producción de textos con sintaxis que se presentan en los materiales didácticos de la SEP, vigentes para la enseñanza de Español en primero de primaria, encuentro que:

- Más de la mitad de ellas (57%) no tienen una lectura prevista, es decir, esta no se especifica en las instrucciones correspondientes para el maestro o para los alumnos.
- El 18% consideran una lectura dentro del salón de clase y durante la sesión donde se produjeron los textos.
- Solamente el 11% plantean una lectura fuera del aula y/o después de la sesión en que se escribieron los textos.

- También hay un 14% de actividades cuyas instrucciones no explicitan una lectura fuera del aula y/o después de la sesión, pero que al parecer contienen elementos para que algunos docentes infieran que hay que hacerlo.

En suma, la trasposición didáctica predominante en este corpus implica la eliminación en la enseñanza escolar de una situación de enunciación escrita prototípica.

Este análisis sirve para ejemplificar cómo categorías de la etnografía de la comunicación pueden vincularse con otras categorías teóricas para el análisis de la trasposición didáctica en la enseñanza de la escritura. Sin embargo, no se debe considerar que todos los análisis de esta trasposición pueden realizarse con sencillez; por lo contrario suelen ser muy complejos. Además, dicho tipo de análisis sigue presentando retos muy difíciles, tales como el de ubicar las prácticas sociales de referencia.

5. CONCLUSIONES

Los modelos de componentes de eventos de la comunicación pueden ser una alternativa para el desarrollo de la investigación de la trasposición didáctica de prácticas sociales en el ámbito de la escritura y servir de base para articular otras categorías de otras disciplinas teóricas. No obstante, no debe esperarse que se trate de una panacea. La vigilancia epistemológica en el ámbito de la enseñanza de las lenguas es una tarea que suele plantear grandes dificultades.

Referencias bibliográficas

Aranda (2005) "La transposición didáctica en la alfabetización inicial. Análisis de un caso". En: *Primer Congreso Internacional de Docentes de Lenguaje y Literatura*, Bogotá, noviembre.

- Aranda (2006) "Aprender a escribir con los libros de texto gratuitos de México". En: *III Congreso Internacional sobre la Lengua y Sociedad*, Universitat Jaume I, Castellón, septiembre.
- Aranda (2007) "Problemas en el análisis de la transposición didáctica en la enseñanza de la lengua". En: *Entre el sueño y la realidad: nuestra América Latina Alfabetizada (IX Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura)*. Montevideo, Sociedad de Dislexia del Uruguay.
- Bronckart y Schneuwly (1996) "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable". En: *TEXTOS de didáctica de la lengua y de la literatura*. No 9. Julio.
- Calsamiglia y Tusón (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Chevallard (1991) *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- COMIE (2007) Convocatoria. En: <http://www.comie.org.mx/cnie/v9/sitio/portal.php?sec=SC304#A>
- Coulmas (1989) *The writing systems of the world*. Estados Unidos: Basil Blackwell.
- Duranti (1985) "Sociocultural Dimensions of Discourse" En: Van Dijk (Edit) *Handbook of Discourse Analysis. Volume 1*. Gran Bretaña: Academia Press
- Ferreiro (2001) Prólogo y Anexo. En: Lerner (2001)
- Golluscio (2002) (compiladora) *Etnografía del habla. Textos Fundacionales*. Buenos Aires: EUDEBA. (versión en inglés de 1967)
- Halliday (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado* México: Fondo de Cultura Económica.
- Heath (1983) *Ways with Words*. EUA: Cambridge University Press.
- Hymes (2002) "Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social". En: Golluscio (compiladora) *Etnografía del habla. Textos Fundacionales*. Buenos Aires: EUDEBA. (versión en inglés de 1967)
- Lerner (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. SEP (BAM) / Fondo de Cultura Económica, México.
- Pilleux (2001) *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. Estudios Filológicos. [online] no. 36, p. 143-152. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010&lng=es&nrm=iso

Saville-Troike (1982) *The Ethnography of Communication*. Gran Bretaña: Language in Society # 3.

Teberosky (1992) *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Cuadernos de educación, ICE-HORSORI, Universidad de Barcelona.

Teberosky y Tochinsky (1992) "Más allá de la alfabetización". En: *Infancia y Aprendizaje*, 1992, No. 52.

Tusón (1997) *Análisis de la conversación*. Barcelona: Editorial Ariel.

.