

REVISIÓN CRÍTICA DEL DOCUMENTO ‘ORIENTACIONES CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA’ (Febrero de 2012)- ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA

En relación con los últimos documentos que se han recibido en las escuelas medias de la provincia de Santa Fe sobre la reforma curricular y, poniendo énfasis especial en el de febrero último, hemos llegado a algunas conclusiones con el fin de enriquecer la perspectiva allí desarrollada.

En los documentos de los últimos años desde las gestiones ministeriales (tanto nacional como provincial), se observa que los especialistas (aunque ningún documento está firmado) parecen estar pensando en la escuela secundaria selectiva y meritocrática, cuando hace al menos 15 años que esa escuela no existe más, salvo los reductos de algunos colegios privados tradicionalmente elitistas o en algunos colegios universitarios. La escuela pública –precisamente para mantenerse– se ha visto en la necesidad de improvisar métodos inclusivos (reincorporaciones sobre reincorporaciones, programas y metodologías continuamente readaptados, evaluaciones no tradicionales, proyectos interdisciplinarios, espacios de convivencia, régimen especial para madres adolescentes, etc.) para evitar la migración masiva de alumnos, cuyo destino alternativo siempre está fuera de la escolaridad. Los mismos docentes hemos relegado (forzados por las circunstancias) a un muy segundo plano los contenidos estrictamente conceptuales de nuestras disciplinas para abocarnos a la enseñanza de valores, pautas de convivencia, y hemos estirado –en esa dirección– el seis aprobador. Con ese modelo de escuela ya anacrónico subyacente, resulta comprensible el sustantivo que se dibuja subrepticamente en los “Lineamientos políticos y estratégicos” derivados de la nueva ley de educación federal: flexibilización.

La contracara de la flexibilización es la ausencia de pautas precisas y ejes claros de diálogo entre los gobiernos, las instituciones y sus agentes, lo cual resuena en los niveles más cotidianos del trabajo en la escuela. Las nebulosas se extienden en diferentes esferas. A nivel federal, el séptimo grado sigue siendo un eslabón ambiguo; puede pertenecer tanto a la

escuela primaria, como a la secundaria, según la jurisdicción. En esto reside un atavismo de la Ley Federal de Educación de los 90; la cual intentó nublar los bordes de la educación secundaria, a la que le quitó especificidad, y cuya consecuencia directa es la primarización de la escuela media. Ésta deja de representar un pasaje a través del cual se amplíe el espectro de las disciplinas en pos de su profundización. Esa zona nebulosa que hace de los primeros y segundos años una continuación del séptimo grado antes que una preparación para los años superiores, lentifica la madurez educativa de los adolescentes y la efectiva profundización del conocimiento.

Desde ya que una reforma radical y estructural es necesaria en la escuela pública actual, pero sabemos que muchos de los conflictos que sufre la escuela tienen poco que ver con su propio funcionamiento, sino que responden a factores externos sociales, económicos, culturales.

La actual reforma, orientada en la estela de la ley nacional de educación de 2006, plantea cambios a nivel curricular en un contexto en el que la obligatoriedad de la escuela media encuentra escollos importantes para su concreción. Ahora bien, desde nuestro campo disciplinar, destacamos los siguientes ejes.

En primer lugar, si se realiza una lectura global del documento en relación con la propuesta para el área de Lengua y Literatura (1° y 2° año), se puede advertir un importante cambio de enfoque epistemológico y metodológico respecto de la consideración del objeto 'lengua' y de su didáctica, que supondría, en principio, un auténtico e interesante cambio desde los enfoques sumamente eclécticos (pragmática-lingüística textual-sociolingüística-gramática) que operaron en los CBC y DCJ de los 90, hacia la propuesta del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004 y 2006), que se sustenta en la psicología interaccionista-materialista (Vygotski, 1934; Luria, 1970; Leontiev, 1982).

No obstante, encontramos una serie de puntos que, consideramos, necesaria e imperiosamente deberían ser revisados:

Un nuevo modelo que no termina de plantearse

Llama poderosamente la atención que el marco teórico del interaccionismo sociodiscursivo (ISD) no aparezca ni citado ni mencionado en alguna referencia bibliográfica (lo cual es llamativo e incurre en un despropósito para un documento oficial, porque hay muchísimo ‘corte y pegue’ de los autores a los que no se cita).

En este sentido, creemos que el hecho de que no se tome realmente en consideración a este enfoque en cuanto tal, es decir, que no se lo termine de desarrollar ni explicar para los docentes que -en su mayoría- lo desconocen (como prueba de esto, obsérvese los contenidos curriculares de la carrera de Letras y profesorado en Lengua y Literatura), sólo genera confusión e incertidumbre respecto del objeto y metodología de enseñanza y, en el peor de los casos (que pudimos constatar por nuestro intercambio con docentes del área), no se advierte diferencia alguna con el enfoque de los viejos contenidos curriculares de los 90’.

Esta situación resulta particularmente problemática porque, en definitiva, termina generando que los cambios propuestos no puedan advertirse como tales y, por consiguiente, torna nula a la reforma propuesta para el área.

Consideramos que hacer un cambio tan radical como el que se deja entrever que se pretende para el área (pese a la ausencia de referencias bibliográfica a la que ya aludimos), debe necesariamente ir acompañado de una capacitación e implementación de material de lectura específico (teórico y didáctico) para los docentes, puesto que, en rigor, son ellos los actores protagonistas a la hora de generar algún tipo de cambio en las aulas.

Planteamiento teórico contradictorio de las “Orientaciones curriculares”: el problema de las clasificaciones

Por otra parte, esta situación resulta problemática, no sólo por el hecho de que la mayoría de los docentes no están formados en el ISD que se pretende indirectamente adoptar, sino también por toda una serie de incoherencias que se pueden leer a este respecto en los documentos, que no hacen sino generar mayor confusión y, una vez más, generar la idea de que estamos ‘en la misma línea que en los CBC’.

Es decir, la tesis global del interaccionismo sociodiscursivo señala que toda producción verbal empírica (texto) siempre es producto de una acción verbal concebida como resultado de la apropiación por parte del sujeto de las propiedades socio-semióticas de la vida social. Por este motivo, subraya J-P Bronckart (2004) que el estudio del lenguaje, en el marco de esta perspectiva, deberá necesariamente ser abordado desde sus dimensiones discursivas y/o textuales a partir de un recorrido metodológico descendente, es decir, a grandes rasgos, se partiría desde un trabajo inicial sobre la situación y condiciones de acción verbal, pasando por el nivel genérico-textual, para llegar finalmente al nivel morfosintáctico. El eje a partir del cual se trabaja es, entonces, el concepto de ‘género de texto’, entendido como principal herramienta de mediación y síntesis entre el sujeto, la sociedad y el sistema de la lengua.

Desde aquí podemos ver que si bien en los documentos se plantea en la fundamentación que las unidades didácticas se estructurarían a partir de un trabajo específico con algunos géneros (= “*El esquema propuesto define el objetivo de enseñanza: el dominio de los géneros para la participación en la vida sociocomunitaria*” pag.37), cuando luego aparece la nómina de contenidos específicos para 1º y 2º año, se confunden y mezclan abiertamente las nociones teóricas y se incurre, así, en importantes incoherencias epistemológicas que sólo generan mayor confusión a los docentes: se habla de ‘géneros’, luego de ‘tipos de textos’ (pag. 38), ‘tipos de discurso’ (pag 39), ‘soportes’ (pag 41, cuando se refiere a ‘diarios y revistas’) en incluso de ‘tramas textuales’ (pag. 43).

Obsérvese que en el desarrollo de los contenidos aparecen en el mismo nivel (sin siquiera hacer una mínima salvedad o explicación respecto del estatus absolutamente distinto que tienen) ‘la nota de opinión’ ‘el debate’ ‘el chat’ ‘la novela’ (que son géneros propiamente dichos), junto con ‘la trama argumentativa’ ‘la exposición oral’ ‘el texto expositivo’ y ‘diarios y revistas’, por citar algunos ejemplos.

Consideramos que el problema de realizar esta ‘enumeración caótica’ reside en, una vez más, que genera desconcierto en los docentes y, como es de esperarse, la imposibilidad de realizar algún tipo de cambio.

Por consiguiente, consideramos que es menester que se revise este aspecto y se procure establecer criterios teóricos claros y conceptualizaciones coherentes entre sí.

Los aspectos gramaticales en la reforma

Otro aspecto que también es sumamente imperioso que se revise es el relativo a los conocimientos gramaticales. El documento postula lo siguiente: *“La reflexión sobre el sistema de la lengua, las normas y el uso, cobra sentido en relación al logro de la autonomía de los hablantes al realizar acciones verbales, es decir, se articula con las propuestas de comprensión y producción oral y escrita de textos. En este sentido, la reflexión gramatical no es el eje de la Unidad Curricular, sino uno más de los múltiples contenidos que los alumnos aprenden. Tanto en el texto oral como escrito, las variaciones gramaticales son la expresión de elementos significativos para la comprensión y la producción, ya no “niveles” del análisis sin relación con estos procesos”* (2012: 38-39).

Aquí se puede ver de qué modo se postularía, en principio (y sin ser, una vez más, demasiado claros al respecto), una metodología ‘descendente’, como a la que alude el ISD, retomando los planteos fundacionales de Voloshinov (1929), según la cual, los contenidos gramaticales deben ser pensados en virtud de su producción de sentidos. Es decir, el ISD parte de considerar a *la actividad del lenguaje, que produce textos mediante una lengua, como objeto de enseñanza* (y no la lengua como conjunto de formas y reglas en sí misma), por lo que el objetivo hacia el cual debe tender la enseñanza es, en esencia, el desarrollo de las competencias accionales de leer y escribir. No obstante, si bien se reconoce que, en un plano ideal, el desarrollo de estas capacidades se debe propiciar mediante la instrumentación de un método de enseñanza inductivo que parta del examen de las situaciones concretas de acción y que luego se centre en el nivel de la textualización, para arribar finalmente a las reglas formales de la lengua a partir de las cuales se concretiza todo acto de discurso (Schneuwly 1998), los representantes del ISD (dentro de los cuales en Argentina tenemos sobre todo a Dora Riestra como referente indiscutible, a quien a tampoco se menciona) sostienen que esto NO es posible en la actualidad en virtud de la historia de las prácticas escolares, la situación actual de la enseñanza de la lengua, así como

a causa de las representaciones de los agentes del sistema, que se sustentan centralmente en una concepción representacionista de la lengua y en una metodología deductiva de inspiración escolástica (Bronckart, 2007). Por consiguiente, con el objetivo de tratar de compensar esta tensión, Bronckart propone lo que él denomina una ‘didáctica del compromiso’: *“Nuestra propuesta es presentar paralelamente una didáctica del sistema de la lengua y una didáctica del funcionamiento textual, desdoblamiento que permanece, sin embargo, articulado con un único objetivo general: el dominio del funcionamiento textual - propósito último de la didáctica de la lengua- que debe alcanzarse al final de la escolaridad obligatoria”* (2007:142).

Entonces, resulta sumamente llamativo que en estos documentos se parta, en principio, de los fundamentos del ISD en lingüística y en didáctica, pero que se desconozca estos últimos postulados de Bronckart (quien, además, señala las dificultades de esta didáctica para el contexto ginebrino), que precisamente vienen a señalar la dificultad de trabajar con una metodología estrictamente inductiva, como la que por momentos se deja entrever en los documentos que estamos revisando.

Esto resulta problemático porque, si bien acordamos plenamente con el hecho de que la gramática no debe ser un ‘contenido’ más y estar aislado de la producción discursiva de sentidos y, específicamente, de los géneros textuales que le dan forma, observamos que en los documentos ministeriales no se plantea lineamiento de acción alguna que permita mostrar de qué manera se puede establecer esta articulación entre la gramática y el discurso.

Obsérvese que en el desarrollo curricular propiamente dicho presente en los documentos los cuatro grandes ejes de trabajo en que se segmentan son los mismos que en los CBC de los 90’ pero con la diferencia que cuando se llega al eje del sistema de la lengua ni siquiera se aclara qué contenidos específicos se articularían con los géneros propuestos, con lo cual el desconcierto generado a los docentes es mayor. Así, la única indicación que se inscribe respecto de la gramática es la siguiente: *“Eje 4: Reflexión sobre la lengua (sistema, normas, usos) y los textos La reflexión gramatical se encuentra presente en todos contenidos de los ejes anteriores”* (pags. 42 y 44). ¿La reflexión gramatical es una masa

amorfa de ideas, sin ejes conceptuales ni secuenciación didáctica? ¿Da lo mismo cualquier cosa en cualquier lugar?

Evidentemente, desde aquí es de esperarse que cada docente hará ‘lo que quiera/lo que pueda’ y, de ese modo, se corre el riesgo de continuar desarticulando los contenidos y, por consiguiente, lejos está de que puedan resultar significativos para los estudiantes. Incluso, se puede prever que, una vez más y como una reincidencia de los errores cometidos en los 90’ (que hoy nadie se atrevería ya a defender), mediante este modo de plantear la cuestión, los docentes opten - ante la ausencia de lineamientos de acción y nómina de contenidos específicos- por desterrar la gramática de las aulas.

Asimismo, si a esto le sumamos la deficiente formación de los alumnos que ingresan a la secundaria respecto de la gramática, cabría preguntarse si el trabajo de lectura y análisis de los géneros que se propone no devendrá un mero ‘comentario de textos’ desprovisto de herramientas conceptuales y de contenidos lingüísticos específicos, y si la escritura de textos no quedaría reducida a un mero trabajo de ensayo y error, desprovisto de reflexión y trabajo metalingüístico, lo cual es fundamental para una auténtica reorganización de los saberes previos y de la conciencia de los sujetos.

Consideramos, entonces, para que esto no suceda, que sería altamente recomendable que en los mismos documentos oficiales se propusiera aunque más no sea la ejemplificación de una unidad didáctica completa, a los fines de mostrar de qué modo se puede establecer esta articulación entre la actividad discursiva y la reflexión metalingüística.

Asimismo, en función de lo expuesto, creemos de suma importancia que en los documentos se especifique para cada eje de trabajo articulado en torno de un género, los contenidos gramaticales concretos que sería oportuno trabajar.

La alfabetización y las TIC’s

Finalmente, en cuanto al énfasis abierto puesto en las TIC’s, también creemos necesario realizar algunas apreciaciones.

Sin negar que se trata de nuevos soportes y formatos discursivos que, obviamente, inciden en el modo de organización de la lectura y escritura, y de que pueden constituir una motivación para los adolescentes, consideramos que el hincapié que se hace a su respecto es desmedido. Esto es así puesto que no sólo se postula la necesidad de utilizar las TIC's en carácter de herramientas de trabajo y mediadoras de la enseñanza aprendizaje -con lo que acordamos plenamente-, sino que se insiste en pensarlas como objeto de enseñanza en el aula de lengua y como proveedoras de una nueva concepción de alfabetización. Léase, por ejemplo: *“Enseñar Lengua es hablar de un nuevo orden en el que la lectura y la escritura son reinventadas, en el que la cultura colaborativa, las redes sociales son una nueva forma de coproducir mediaciones.”* (2012: 33), o bien, la postulación del ‘chat’, de las ‘redes sociales’ y del ‘blog’ como géneros textuales a ser enseñados.

El interrogante que esto nos sugiere es el siguiente: en un contexto en que, como es de público conocimiento, la mayoría de los adolescentes no logran realizar un trabajo de lectura y escritura comprensiva con auténtico valor epistémico, que posibilite una reorganización del pensamiento, y con distancia suficiente a los fines de obtener una mirada crítica ¿De qué ‘reinvención’ de la lectura y escritura se está hablando? ¿Qué se espera que los alumnos logren en relación con la lectura y escritura de blogs o redes sociales, si consideramos las severas dificultades señaladas? ¿De qué ‘alfabetización múltiple’ (2012: 34) podemos hablar si el sujeto no está plenamente alfabetizado en la linealidad del discurso?

Asimismo, si partimos de la asunción de que, si bien la escuela no debe -en modo alguno- darle la espalda a los saberes e intereses de los estudiantes, su rol decisivo está en aportarle algo nuevo que, probablemente, por sí sólo no conozca ¿qué valor pedagógico existe, realmente, en proponer una unidad didáctica al género ‘chat’ o a ‘las redes sociales’?

Con esto queremos significar que si el trabajo con las TIC's no viene acompañado por un esfuerzo e hincapié puesto en las actividades de lectura y de producción de textos (y con esto no nos referimos sólo al área de Lengua, sino a todas las asignaturas), sólo se reproducirán las deficiencias con las que los alumnos parten respecto de su alfabetización e, incluso, se corre el riesgo de que el uso de TIC's devenga un mero espacio de distracción sin valor pedagógico.

En otras palabras, consideramos que este énfasis puesto en las TIC's sólo opera corriendo el eje del problema que debemos realmente intentar solucionar y que, en lugar de ello, deberíamos seriamente pensar un plan integral, coordinado, con criterios sólidos y transversal (que abarque a la totalidad de las asignaturas) orientado a mejorar la lectura y la escritura, que -en definitiva- es el objetivo central al que debería tender una escuela secundaria que se precie de democratizadora e igualitaria.

Bibliografía:

- Consejo Federal de Educación, “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”, 2009.
- Bronckart, J-P. *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje, 2004.
- Bronckart, J-P. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos aires: Miño y Dávila, 2007.
- Consejo Federal de Educación, “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria obligatoria”, 2009.
- Consejo Federal de Educación/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. NAP Lengua”, 2006. Disponible en <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/files/2009/12/nap3lengua.pdf>
- Leontiev, A. (1959) *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal, 1982.
- Luria, A. (1979) *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor, 1984
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, “Prediseño curricular. Ciclo básico de educación secundaria. Primer documento de trabajo”, 2010.
- Voloshinov, V (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ed. Godot, 2009.
- Vygotski, L. (1934) *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007.