

Campo de la didáctica de la lengua y la literatura: discusiones y desarrollo con especial referencia a la productividad del concepto de transposición.

La relación didáctica, según Chevallard, es un juego entre tres elementos: un docente, los alumnos y un saber. Para desarrollar el concepto de transposición, él se va a detener particularmente en el análisis de la naturaleza de ese "saber", o más bien en las relaciones que ese saber (el saber enseñado) entabla con el saber a enseñar, el saber sabio. Le interesa mostrar, entonces, cómo "...para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, este elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado." 1

¿Porque hay transposición didáctica, entonces?: "porque el funcionamiento didáctico del saber es distinto del funcionamiento académico, porque hay dos regímenes de saber, interrelacionados pero no superponibles..." 2. Es decir, si bien para el funcionamiento de la institución se debe instalar una ficción de conformidad o identidad entre esas dos esferas del saber, lo que realmente existe es una brecha, una brecha de distancia variable (las variaciones de esta brecha son otro punto importante, que tocaremos más tarde). Una brecha que, entonces, resulta negada: "El sistema didáctico no existe sino para ser compatible con su entorno; y esta compatibilización pasa por una disminución de la conciencia del entorno por parte de los agentes del sistema" .3

Es decir, mientras que para el didacta, el concepto de transposición es "...una herramienta que permite recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio.", para el docente "...las cosas ocurren de otro modo (...) el reconocimiento de la transposición didáctica supone resquebrajar su participación armoniosa en el funcionamiento didáctico." 4 Sólo mediante la negación de esa brecha la enseñanza dada aparece como legítima.

Sin embargo, la transposición va más allá de la instancia del profesor: "Cuando el enseñante interviene para escribir esa variante local del texto del saber que él llama su curso, o para preparar su curso (es decir, para realizar el texto del saber en el desfiladero de sus propias palabras), ya hace tiempo que la transposición didáctica ha comenzado..." 5 Es decir, la transposición no se da meramente a través del profesor, sino que es un proceso más largo, dentro del cual él se ve involucrado en un momento específico, en el momento de la redacción del texto del saber, realizada bajo la forma, entre otras posible, de notas del profesor.

Por esta razón el enseñante, de acuerdo con Chevallard, no tiene elección: él no *hace* la transposición, sino que trabaja *con* o *en* una transposición que es previa a su elección, es decir, una transposición que comienza, si se quiere, en la redacción de los programas de su materia por parte de lo que Chevallard llama la "noosfera" (es decir, el entorno – la esfera

donde se *piensa* el funcionamiento didáctico- y que rodea al sistema didáctico en sí). El momento del aula es un momento más en el proceso o la cadena de la transposición.

Para que el saber enseñado siga manteniendo su legitimidad, sin embargo, deben darse dos condiciones: en primer lugar, que la brecha entre ese saber y el saber sabio no se ensanche demasiado, y por el otro lado que la brecha entre ese saber enseñado y el saber de los padres (digamos, el saber banalizado) no se acorte demasiado. Las modificaciones de estas brechas, que alteran la legitimidad de un saber determinado, explican los "...flujos de saber que van del entorno hacia el sistema de enseñanza pasando por la noosfera." 6

El saber enseñado se gasta: "Se trata de un desgaste que podemos considerar "biológico" y que lo aleja demasiado visiblemente del saber sabio. Desgaste "moral" también, u obsolescencia, que lo acerca peligrosamente al saber banalizado" 7. Es decir, se ha roto el equilibrio ya sea con el saber sabio o con el saber de los padres, y ese saber es por lo tanto cuestionado. De esta manera, una vez que el desgaste se verifica, "...un nuevo aporte acorta la distancia con el saber sabio, el de los especialistas; y pone distancia a los padres. Allí se encuentra el origen del proceso de transposición didáctica." 8

En el campo específico de la lengua y la literatura es necesario hacer algunos ajustes o aclaraciones para ver cómo puede funcionar la transposición. En primer lugar, si partimos de la idea de canon, y de los lugares donde este canon se conforma y adquiere legitimidad (es decir, la academia, y hasta cierto punto el mercado), podríamos decir que hay un flujo, lento en general, entre estos centros de legitimidad y las escuelas mismas, un flujo que va modificando el canon escolar instituido, agregando autores, suprimiendo otros que antes estaban, etc (aunque esta relación no se da sin mediaciones y cortocircuitos, de manera tal que, para dar un ejemplo, Sábato, pese a estar marginado del canon académico puede aparecer en los programas escolares).

Este flujo toma, claramente, el carácter de transposición cuando tenemos en cuenta que para realizarse necesita, muchas veces, imprimirle cierto sesgo (cierta deformación) a la lectura, "escolarizarla": así, para tomar un ejemplo bastante conocido, el Rubén Darío que llega o que se lee en las escuelas no tiene nada que ver con el Rubén Darío pleno de erotismo, sino que es de los versos de "la princesa está triste..." o el de "juventud, divino tesoro". Es decir, en la transposición se deforma o se parcializa la lectura de esa obra.

Más claro e interesante me parece el caso de la teoría literaria, donde puede predecirse, y constatarse en los programas, un flujo desde el saber propiamente universitario hacia el de la escuela. Actualmente, los programas de literatura de escuelas secundarias (al menos aquellos a los que tuve acceso) muestran claramente la preponderancia o vigencia del paradigma estructuralista (mezclado con toques de la estilística a lo Dámaso Alonso), mientras que, en cambio, no se nota todavía el impacto de teorías posestructuralistas y demás.

¿Cómo se explicaría esto desde el punto de vista de Chevallard con su concepto de transposición? Claramente, la continuidad de este equilibrio se explica, por un lado (por el lado de la brecha con los padres), porque el paradigma de análisis estructuralista no se "banalizó", en gran medida, no es ni remotamente algo de conocimiento "público" y, por el otro lado (por el lado de la brecha con el Saber sabio), porque el paradigma estructuralista, si bien ha sido cuestionado y criticado desde hace ya muchos años, mantiene todavía cierta legitimidad y muchas de sus herramientas son todavía válidas.

En este último sentido, la transposición en el ámbito de la teoría literaria opera de manera muy diferente que en el de una ciencia, digamos, “dura”, donde los paradigmas sucesivos vuelven obsoletos a sus predecesores. En el caso de la teoría literaria, un paradigma, pese a haber perdido su centralidad, puede mantener una relativa validez. (pero evidentemente, el flujo desde el saber sabio no se da solamente en el área de la teoría literaria, sino que, manteniéndonos dentro del campo de la lengua y la literatura, se pueden verificar otros flujos desde la sociolingüística, la semiología, etc...; estos flujos o transposiciones, como dijimos, se efectivizan a través de los cambios en los programas escolares, los cursos de capacitación para maestros, etc...).

Desde la perspectiva de Rockwell, por otro lado, en relación con la práctica de la lectura en el aula, se afirma que el docente debe establecer puentes entre los niños y los textos; de forma tal que “...maestros y alumnos construyen interpretaciones cruzadas por convenciones escolares y saberes cotidianas, que rinden al texto más, o menos, accesible.”⁹ En relación con el concepto de transposición, lo que aporta acá Rockwell, siguiendo a Chartier, es la idea de considerar el proceso de transposición como un acto de apropiación por parte de los chicos, un acto en cierto modo creativo.

La transposición, en este sentido, en el caso de la literatura (y no nos olvidemos que Chevallard toma como modelo a las matemáticas en su texto) es un proceso más abierto e impredecible, sensible a los diferentes contextos y cruces de lecturas generados por los sujetos.

Si observamos, por otro lado, el caso de la enseñanza de la escritura en la escuela, podemos ver un panorama bastante diferente. Chevallard explica que la noosfera puede poner en práctica dos tipos de acción para actuar sobre el sistema didáctico: por un lado los métodos y por el otro lado los contenidos, en este último caso a través, principalmente, de los programas y los manuales que los explicitan. Creo que, en el caso de la enseñanza de la escritura estamos más cerca del primer modo de acción, es decir, del énfasis en los métodos.

En este sentido, Daniel Cassany, en su artículo *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*, habla de cuatro enfoques, más o menos sucesivos temporalmente: así, partiendo de un enfoque gramatical clásico (que enfatiza la búsqueda de corrección en la escritura), habla en segundo lugar del enfoque por funciones (aquel en que se valora el hecho de que el alumno pueda generar textos para diferentes situaciones comunicativas), en tercer lugar del enfoque basado en el proceso (es decir, conseguir que el chico sea capaz de monitorearse y reconocer las distintas etapas y estrategias implícitas en el acto de escritura), y por último menciona el enfoque basado en el contenido.

Así, puede observarse que en el caso de la enseñanza de la escritura no se puede hablar tanto de transposición como de diferentes enfoques, impulsados en determinado momento por ciertos sectores de lo que Chevallard llamaba la noosfera, y que a su vez (sobre todo en el caso del enfoque por proceso) revelan el impacto de determinados saberes más o menos nuevos, como la psicología cognitiva, sobre el campo de la didáctica.

BIBLIOGRAFIA.

- Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita, Daniel Cassany.

- La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares, Elsie Rockwell.

- La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Yves Chevallard.

- Lo que quiere decir hablar, Claudia López.

- Socio-lógicas de las didácticas de la lectura, Jean-Marie Privat.

Notas

1. *La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado*, Yves Chevallard, pág. 16.

2. *Idem*, pág. 25.

3. *Idem*, pág. 18

4. *Idem*, pág. 16.

5. *Idem*, pág.21

6. *Idem*, pág. 30.

7. *Idem*, pág. 30.

8. *Idem*, pág. 31.

9. *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros libros escolares*, Elsie Rockwell

Martín Saavedra

martosaavedra2@gmail.com