



Article scientifique

Article

1996

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable

Bronckart, Jean-Paul; Schneuwly, Bernard

How to cite

BRONCKART, Jean-Paul, SCHNEUWLY, Bernard. La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. In: Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, 1996, n° 9, p. 61–78.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35783>

TEXTOS

DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA

LAS OTRAS

LITERATURAS

TEXTOS de DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA

Número 9, Año III, Julio 1996

Publicación trimestral PVP 1.750 PTA

Suscripción anual para el Estado Español 5.500 PTA

Extranjero 6.300 PTA

REDACCIÓN

Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona

Teléfono (93) 408 04 55. Fax (93) 352 43 37

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Carlos Lomas, Inés Miret, Uri Ruiz, Amparo Tusón

CONSEJO ASESOR

Julen Arejola-Leiba, José Luis Atienza, Enrique Bernárdez, José Manuel Bleuca, Helena Calsamiglia, Anna Camps, Teresa Colomer, Sheila Estaire, Segundo Fidalgo, Pedro Gimeno, Luis González Nieto, Salvador Gutiérrez, Itziar Idiazábal, Anna Maria Martínez Lainez, Francisco Meix, Miguel Ángel Murcia, Luci Nussbaum, Andrés Osoro, Matilde Sainz, Emilio Sánchez Miguel, Joan Vicent Sempere, Jesús Tusón, Vicente Tusón, Ignasi Vila, Felipe Zayas.

CORRESPONSABLES

Andalucía: Manuel Cerezo. *Aragón:* Carmen Pérez Bastera. *Asturias:* Elías García Domínguez. *Baleares:* Aina Gelabert. *Canarias:* Jesús Ravelo. *Cantabria:* Pilar Maestro. *Castilla-La Mancha:* José M^º Navarro. *Castilla-León:* Miguel Ángel Arconada. *Catalunya:* Oriol Guasch. *Extremadura:* Araceli Bravo. *Galicia:* Ramón Cao. *La Rioja:* Fernando Romero. *Madrid:* Montserrat Tarrés. *Murcia:* Carmen Nicolás. *Navarra:* Pilar Labayen. *País Vasco:* Teresa Ruiz. *Valencia:* Carmen Rodríguez.

DIRECCIÓN EDITORIAL

Cinta Vidal

SECRETARIA DE REDACCIÓN

Àngels Giraldez

EDITA: Graó Educación de Serveis Pedagògics.

Consejero Delegado: Antoni Zabala. *Director comercial:* Antoni García i Porta.

Director Administrativo: Julià Jené.

ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIONES

Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona

Teléfono (93) 408 04 64. Fax (93) 352 43 37

PUBLICIDAD

Publiàgex. C/ Ali Bei, 44, entresuelo 1^º

08013 Barcelona

Teléfono (93) 265 32 53. Fax (93) 265 77 99

PRODUCCIÓN

Punt i Ratlla de Serveis Pedagògics

CUBIERTA Y DISEÑO INTERIOR

ACE Disseny

Impresión: CEVAGRAF S.C.C.L

D.L.: B-13371-94

ISSN: 1133-9829

TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura no asume necesariamente las opiniones ni los criterios expuestos en las distintas colaboraciones

■ La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable

Jean Pierre Bronckart, Bernard Schneuwly

• • •

Tanto desde una perspectiva general como centrada en una materia escolar, históricamente la didáctica está constituida a la vez como discurso crítico frente a la «situación de la enseñanza», y como elemento de proposición o de innovación. Actualmente, las didácticas de las materias escolares se desarrollan como disciplinas de acción (como tecnologías) vinculadas a las ciencias de la educación. Mediante la construcción de un objeto específico y la elaboración de un aparato conceptual autónomo (sistema didáctico, transposición, progresión, etc.) éstas conllevan relaciones de reciprocidad (préstamo de conceptos y restitución de datos significativos) con dos conjuntos de ciencias de referencia: las relacionadas con el contenido de la enseñanza y las relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Bajo los efectos simultáneos de la heterogeneidad de los objetivos de enseñanza de la lengua materna y de la disparidad de las disciplinas de referencia, la didáctica del francés como lengua materna se enfrenta a problemas más graves, que son analizados en la parte final de este artículo.

Didactics of mother tongue: emergence of an indispensable utopia

General didactics as well as didactics of specific school subjects have historically been constituted as a critical discourse on «teaching situation» and as a proposition and innovation process. Currently didactics of school subjects develop as disciplines of «action» (technologies) belonging to the education sciences. They build up a specific research object and an autonomous system of concepts (didactic system, transposition, progression, etc.) and maintain reciprocal relationships (borrowing of concepts and restitution of significant data) with two groups of reference sciences: the ones that deal with the contents of teaching and the ones that deal with the process of teaching/learning. The aims of the teaching and the disciplines of reference being heterogeneous, the didactics of mother tongue are confronted with particularly difficult problems which are examined at the end of this paper.

• • •

La didáctica del francés como lengua materna es un recién nacido en la

cuna en la que han descansado muchas de las «hadas científicas» y al que parece

presentársele un bello porvenir. A pesar de todo, esta disciplina está ocupada todavía hoy en la difícil construcción de la permanencia de un objeto, sus pasos son aún inseguros y su discurso más bien rudimentario. Sería, pues, bastante imprudente entregarse a una descripción prospectiva de su desarrollo y responder categóricamente a la pregunta: ¿hacia dónde va la didáctica del francés como lengua materna? En cambio, intentaremos más modestamente comprender qué se propone hacer esta disciplina naciente y formular algunas hipótesis sobre el lugar que podría ocupar en el concierto de las didácticas de las materias escolares, de las ciencias de la educación y de las «disciplinas científicas de referencia».

DIDÁCTICA: UNA PALABRA EN BUSCA DE SIGNIFICADO

En el transcurso de los siglos muchos pedagogos han hecho, aparentemente, didáctica sin saberlo, y hoy otros dicen hacerla y siguen sin poder precisar en qué medida su forma de actuar está en relación con esta disciplina. Así pues, es necesario precisar el significado de este término y, a la vez, intentar situar el espacio didáctico en el campo especialmente permeable de las ciencias de la educación.

En el uso original como adjetivo, tanto en griego como en francés, este término califica todo lo que tiene relación con la enseñanza y, por extensión, con los comportamientos que presentan ciertos rasgos de la actividad de enseñanza. Propuesta en latín a principios del siglo XII

(Schneuwly, 1990a), la forma nominal tuvo dificultad en imponerse en las lenguas modernas; hasta estos últimos decenios (con la excepción, quizás, de los países de lengua alemana), no se había usado demasiado, y su significado había vivido unas considerables variaciones de interés. En ciertos escritos, la didáctica se presenta como la aproximación científica al conjunto de fenómenos relativos a la educación formal y, a veces, se especializa en varias rúbricas: didáctica experimental, didáctica-acción, didáctica psicológica, etc. A la inversa, en ciertos usos, el término ha tomado una acepción muy restrictiva y designa exclusivamente los procedimientos y las técnicas que se utilizan en el cuadro de los métodos particulares de enseñanza.

La generalización (y la reivindicación) de este término a la que asistimos hace dos decenios se acompaña de una voluntad evidente de precisar su acepción. Parece que actualmente hay un amplio acuerdo de abandonar las dos concepciones extremas que acabamos de ver y de considerar que la didáctica tiene como terreno de aplicación *el conjunto de los problemas relativos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en vigor en situación escolar*. El terreno definido de esta manera continúa siendo extenso, poroso y fundamentalmente lleno de lagunas, ya que los parámetros históricos, políticos, sociológicos, psicológicos, etc., susceptibles de tener un papel en él son bastante numerosos; de ahí el peligro denunciado a menudo de hacer de esta didáctica nueva un «totum revolutum», en resumen, un «foro de opiniones» en materia de educación, un cajón de sorpresas donde todo tiene cabida.

Es bien cierto que la existencia de una serie de problemas no basta para

definir el objeto de una disciplina; este objeto todavía se ha de construir, sobre la base de criterios epistemológicos ciertos, pero también particularmente cuando se trata de fenómenos educativos, sobre la base de un análisis de los objetivos históricos y *sociopolíticos*. ¿Qué perspectiva adopta, pues, la didáctica para abordar su terreno, y cómo definir su objeto? Para intentar responder a esta pregunta, vuelve a ser recomendable hacer un rodeo histórico.

LA UTOPIA DIDÁCTICA

LA DIDÁCTICA GENERAL

Tal como señala Schneuwly (ibid.), desde los textos fundacionales de Ratke y de Comenius la didáctica se presenta de entrada como un proceso de crítica y de acción. Crítica del «estado de las cosas», es decir, de formas de enseñanza en vigor: sobrecarga de los programas, metodología de carácter esencialmente deductivo, pedagogía coercitiva, no consideración de los intereses del alumnado, etc. Cada cual habrá podido reconocer en esta lista (a la fuerza no exhaustiva) lo esencial de las críticas formuladas regularmente desde entonces respecto a los métodos tradicionales.

Acción que se desprende de estas críticas y que se traduce en propuestas de reforma e innovación que presentan tres características principales. En primer lugar, en el plano de las finalidades, afirmación del carácter social (colectivo) de la educación escolar: la escuela ha de ser accesible a todos y ha de dispensar una formación directamente orientada a las necesidades de la sociedad. Seguidamente, en el plano

de los programas, organización racional y sistemática de las diferentes materias que hay que enseñar, articulada, a su vez, con el análisis de las necesidades sociales e inspirada en el principio de progresión. Finalmente, en el plano metodológico, adopción de un proceso inductivo (observar, actuar y, sólo después, eventualmente codificar y retener), que corresponda a los procesos de desarrollo naturales del alumnado, y, por tanto, que les facilite los aprendizajes.

Incluso, si más adelante (especialmente en Alemania durante la primera mitad de este siglo), ciertos autores pudieron insistir especialmente en la segunda característica y reducir de esta manera la didáctica a una ciencia de los currículos, nosotros subrayaremos los otros dos aspectos porque creemos que señalan más claramente la condición de «utopía indispensable» de esta disciplina:

- Por un lado, la acción didáctica está totalmente entregada a la realización de finalidades sociales precisas; el didacta se ve obligado, pues, a analizar estas finalidades desde sus diferentes aspectos (históricos y sincrónicos a través de los discursos, las representaciones o las prácticas), a discutirlos de manera profunda y, casi inevitablemente, a intervenir en las decisiones que se toman a este respecto. *Todo proyecto didáctico depende de un proyecto social a cuya precisión contribuye a su vez.*

- Por otro lado, la reflexión didáctica se esfuerza en integrar, en un mismo espacio-problema, las cuestiones relativas a la enseñanza y las relativas al aprendizaje. En la *Didactica magna*, Comenius no duda en definir al enseñante como «un servidor de la naturaleza», y muchas didácticas, explícitas o implícitas, preconizaran a conti-

nuación que los métodos de enseñanza se conciben como sistemas de valorar y explotar las capacidades «naturales» de aprendizaje del alumnado.

La didáctica general se propone, pues, definir una forma de enseñanza coherente y sistemática, firmemente articulada con los objetivos sociales más democráticos y que explote al máximo las capacidades psicológicas del alumnado. No podemos dudar de que se trata de un proyecto fundamentalmente utópico en la medida en que implica que un día pueda haber claridad y cohesión en el capítulo de los objetivos educativos, y en cuanto que se propone conciliar las necesidades colectivas y las características de los estudiantes. Pero, igualmente, se trata de un proyecto indispensable, en la medida en que ciertos sistemas centrados bien únicamente en las necesidades sociales, bien únicamente en las características de los estudiantes, se han demostrado inadecuados. Del primer tipo se derivan los métodos tradicionales de enseñanza, en la crítica de los cuales no entraremos. Del segundo tipo se siguen el conjunto de corrientes de la psicopedagogía.

Para ser claros (pero sin duda no muy originales), precisamos brevemente la distinción que hacemos entre didáctica y psicopedagogía. Admitimos de entrada que estas que estas dos vías se enfrentan al mismo problema general: definir un proyecto de formación racional que tenga en cuenta las características del contexto social y las capacidades de los aprendices. Pero si la didáctica intenta establecer un equilibrio entre estos dos polos la (psico)pedagogía, tal como la esbozan los filósofos y «literatos» de los siglos XVIII y XIX, y como se afirma entre los científicos del siglo XX, tiene como gran punto cen-

tral (y a veces casi exclusivo) el individuo y sus características específicas y se propone organizar la enseñanza en función de esto, tal como lo atestigua la cita siguiente:

(...) el cambio general de las ideas sobre la personalidad humana ha obligado a los espíritus abiertos a considerar el niño de otra manera (...) a causa del hecho, nuevo en la historia, de que la ciencia y, más generalmente, la gente honesta está finalmente provistos de un método y de un sistema de nociones aptas para dar cuenta del desarrollo de la conciencia y, singularmente, del desarrollo del alma infantil. A partir de entonces, esta actividad verdadera que todos los grandes innovadores de la pedagogía habían soñado introducir en la escuela para dejarla expandirse entre el alumnado según el proceso interno de su crecimiento psíquico, se ha convertido en un concepto inteligible y en una realidad susceptible de ser analizada objetivamente: los métodos nuevos se han constituido así y, a la vez que la psicología del niño y en estrecha solidaridad con sus progresos (Piaget, 1969: 214).

Esta concepción de la acción pedagógica no constituye aparentemente más que una reformulación científica de la metáfora clásica del «pedagogo-jardinero», que tendría como único papel abastecer a los «alumnos-plantas» de los elementos necesarios para el florecimiento de sus potencialidades naturales (luz, agua y, eventualmente, abono), y los únicos conocimientos importantes de los que debería disponer se refieren al estado (el estadio) de desarrollo de cada alumno. A pesar de las afirmaciones optimistas de Piaget, actualmente se sabe que estos conoci-

mientos son parciales (están limitados, esencialmente, a ciertos aspectos del desarrollo lógico-cognitivo) y en todo caso, insuficientes para fundar una acción pedagógica; el estadio presumido del desarrollo cognitivo de un alumno no permite, salvo en raras ocasiones, prever qué estrategias desplegará en el tratamiento de un problema dado, en la medida en que estas estrategias a menudo dependen de forma decisiva del significado atribuido a este problema en el contexto didáctico, y, más generalmente, en la situación de enseñanza.

■ LAS DIDÁCTICAS DE LAS DISCIPLINAS: ¿OTRA HISTORIA?

Las expresiones «didáctica de las matemáticas», «didáctica de las ciencias» o «didáctica de las lenguas» son más bien recientes (de hace apenas unos decenios) y provienen a primera vista de una historia distinta de la de la didáctica general.

Si nos atenemos a la didáctica de las lenguas, podemos observar que ha emergido en primer lugar para tratar problemas de enseñanza y de aprendizaje sólo de las lenguas extranjeras vivas, -emergencia implícita desde el siglo *xvi*, y explícita desde la segunda mitad del presente siglo.

En la fase implícita, la didáctica se presenta esencialmente como un discurso metametodológico, cuyas características fundamentales presentaron Coste (1986) y Puren (1988). Para este último autor hay, por un lado, diferentes métodos de enseñanza (métodos activo, audiovisual, directo, oral, etc.), que se crean y establecen en épocas diferentes, bajo la eventual influencia del descubrimiento de nuevos procedimientos y nuevas técnicas. Pero el método (o la combinación de métodos) adoptado se insierte, a su vez,

en el cuadro de una metodología general y coherente, que tiene en cuenta finalidades educativas, del contexto escolar específico, de la naturaleza del contenido, de las características de los estudiantes, etc. (por ejemplo, metodología inductiva que se sirve del método directo y del audiovisual). En este sentido, la didáctica de las disciplinas proviene de un tercer nivel, el de los discursos, de carácter histórico y comparativo, que pueden ser considerados a propósito de las diferentes metodologías, de su pertinencia, de su interés, de su eficacia, etc. Discursos que, de una forma casi inevitable, vehiculan un aspecto crítico y uno de propuesta e innovación.

La fórmula explícita «didáctica de las lenguas» aparece a partir de los años cincuenta y sería inútil intentar deshacer el embrollo de factores coyunturales, institucionales, anecdóticos o de otro tipo que favorecieron su aparición. Pero el éxito de este término y la extraordinaria rapidez con que se difundió bien requieren una explicación. La situación de la enseñanza de las lenguas vivas en el tiempo inmediatamente posterior al final de la segunda guerra mundial se caracteriza por el despliegue de metodologías nuevas, inspiradas directamente en la psicología del aprendizaje (por ejemplo, método audiovisual surgido del *behaviorismo skinneriano*) y de la lingüística (estructuralismo, funcionalismo, generativismo, después del pragmatismo y a continuación las teorías del discurso). El éxito que inevitablemente engendra la novedad cedió terreno rápidamente a las críticas y al rechazo. Abandono de los métodos de inspiración behaviorista por razón del tipo de interacción pedagógica que generan (iteración, condicionamiento, *drill*); distanciamiento respecto al estructuralismo y al

generativismo, que sólo abordan ciertos aspectos del funcionamiento lingüístico; etcétera. Esperanzas vivas seguidas de decepciones, préstamos y después rechazo; en este vaivén se forjó la toma de conciencia de la necesidad de una autonomía del «pensamiento metametodológico», de una independencia relativa respecto a las «disciplinas de referencia». La estabilización del concepto de «didáctica de las lenguas» es indiscutiblemente solidaria del abandono progresivo de las diferentes formas de lingüística o de psicología «aplicada» a la educación. Todavía podemos observar que la ruptura con el aplicacionismo (consumada a principios de los años ochenta) coincide igualmente con la introducción del concepto de didáctica en el campo de la enseñanza de la lengua materna.

Incluso siendo su historia diferente son diferentes en la historia, el discurso de la didáctica de las lenguas presenta analogías evidentes con el de la didáctica general. Comporta primero una crítica de las metodologías en curso. Mencionamos, en la fase implícita, las observaciones de Montaigne a propósito de la enseñanza del latín; más adelante las denuncias del aspecto «superficial y maquinal» de los métodos de enseñanza de las lenguas vivas (Bréal, 1872); y aún posteriormente, la crítica de la ausencia de perspectiva comunicativa en la enseñanza de la lengua materna, etc. Ello se traduce a continuación en propuestas de innovación más o menos globales, propuestas en las que a menudo es evidente, por un lado, un análisis de los objetivos sociales «actuales» y una preocupación por adaptar los métodos a estos objetivos y, por otro lado, y de manera sorprendentemente recurrente, la voluntad de articular el proceso de enseñanza a las capacidades naturales de

aprendizaje de los alumnos. Lo que diferencia quizás la didáctica de las lenguas de la didáctica general (y sobre todo de las didácticas de las otras disciplinas) es el carácter menos central del análisis del objeto de enseñanza (problemas de currículum y de transposición didáctica), para lo cual hay razones importantes que examinaremos más adelante.

Como la didáctica general, las didácticas de las disciplinas son, pues, discursos de crítica y de propuesta que tienden a la autonomía y a la especialización. Ahora bien: ¿bastan estos discursos para fundar una disciplina científica? ¿En qué medida son productores de conceptos y proyectos autónomos? ¿Qué relación tienen con las disciplinas vecinas? Hay tantos problemas que a la fuerza deberemos profundizarlos.

SITUACIÓN DE LAS DIDÁCTICAS DE LAS MATERIAS ESCOLARES

Si toda didáctica es crítica, innovadora, combatiente, es porque la situación de enseñanza a la que se dirige es considerada como problemática; la didáctica es una respuesta a la insatisfacción frente al estado de cosas. Esta insatisfacción puede provenir de factores diferentes: constatación de fracaso manifiesto por lo que se refiere a ciertos objetivos precisos; necesidad de modificar los objetivos para adaptarlos a una situación social nueva; necesidad de renovar los contenidos o los métodos que progresivamente han envejecido y caducado; finalmente, voluntad de integrar a la enseñanza los nuevos logros de las disciplinas de referencia. Cuando -cosa nada extraña- se combinan unos cuantos de estos factores, la enseñanza de una materia se declara en crisis y la acción didáctica se hace imperativa.

LA DIDÁCTICA COMO ACCIÓN

Frente a las cuestiones concretas que formula la enseñanza de una materia escolar la acción didáctica debe, según nuestro punto de vista, desplegarse en tres fases:

1. *La identificación y la conceptualización de los problemas.* A menudo, el malestar que se siente frente al estado de la enseñanza de una materia es difuso y no es extraño que se traduzca en la designación de los «culpables-natos» que, evidentemente, son los enseñantes, pero también los innovadores y los científicos. De entrada, hay que intentar identificar claramente las causas de la insatisfacción o del fracaso. Este análisis de la situación se ha de basar, antes que nada, en las finalidades educativas; a continuación ha de concernir a los programas, los métodos y los medios de enseñanza, sin olvidar los procedimientos de evaluación y de sanción. Tanto si se trata de problemas propios de una rúbrica (un problema de terminología gramatical, por ejemplo) o de problemas más interactivos (adecuación del programa a los objetivos, o de los modos de evaluación a la metodología preconizada), la comprensión del estado de cosas es indisociable de una conceptualización, y esta creación conceptual requiere la mayoría de las veces una primera forma (quizás la más importante) de préstamo a las disciplinas científicas de referencia (véase más arriba).

2. *El análisis de las condiciones de intervención didáctica.* Un buen número de innovaciones hechas desde una perspectiva estrictamente aplicacionista han conducido a fracasos rotundos, a falta de un análisis serio de la «situación de enseñanza de una materia» (Bronckart,

1989) en la que se acababan de introducir. Toda enseñanza tiene una historia: la de los objetivos sucesivos que han sido asignados y que a menudo se han aglutinado los unos a los otros; la de los programas, de los métodos, de las formas de evaluación, para no hablar de prácticas pedagógicas concretas. Toda enseñanza se produce en un contexto institucional y material preciso en que intervienen especialmente el estatuto de la escuela, el origen sociocultural de los alumnos, los medios materiales de que se dispone y el número de alumnos por clase. Toda enseñanza es, finalmente, dispensada por unos agentes que disponen de una formación determinada, tiene una cierta representación de sus alumnos, de los objetivos perseguidos, de la materia que hay que enseñar, etc.

La intervención didáctica, sea cual sea su amplitud que sea, presupone un buen conocimiento de estos tres conjuntos de elementos. A partir de este momento es indispensable que, en el marco de la misma didáctica, se desarrollen investigaciones sobre la historia de la enseñanza y que se construya progresivamente esta «memoria colectiva» de los sistemas didácticos, particularmente evocados por Puren (1989) y Schneuwly (ibid.). Pero las investigaciones se han de basar en las estructuras escolares, en el estado de la formación de los enseñantes (este tipo de información nos parece particularmente importante), tanto como en las diversas representaciones que estos últimos se han forjado respecto a los objetivos, a la materia y a los alumnos.

3. *La elaboración de propuestas didácticas.* Las propuestas que la didáctica puede formular son de orden y de nivel de generalidad variables, y la lista que sigue no pretende, evidentemente, ser exhaustiva.

Tal como indicaba Coste (ibid.), si el didacta ha de ser historiador, también ha de ser comparatista; una de las tareas más importantes que tiene asignadas consiste en confrontar programas, tipos de progresión, métodos, manuales, técnicas, etc., y la «memoria» didáctica que hemos mencionado anteriormente también ha de incluir un repertorio sistemático de los ensayos, errores y éxitos en cada uno de estos terrenos.

Considerando los problemas precisos con que la enseñanza se encuentra, el didacta ha de proponer soluciones y comprobarlas. En materia de programas, si bien los cuadros generales son definidos generalmente con precisión por las instituciones escolares, a menudo falta la explicación detallada de las modalidades de presentación y de organización de la materia. En consecuencia, el trabajo del didacta en este terreno está relacionado sobre todo con la definición de formas eficaces de progresión pedagógica y con la realización coherente de las necesarias transposiciones didácticas (ver más arriba). En los planos de la metodología general y de la elección de métodos, el papel esencial del didacta es experimentar las propuestas nuevas. Además de requerir dominio y control en el proceso de préstamo teórico, esta experimentación se ha de producir in vivo y, en consecuencia, implica una estrecha colaboración entre didactas y enseñantes (véase respecto a esta cuestión la elaboración y experimentación de secuencias didácticas centradas en el dominio de ciertas formas de discurso -Comisión «*Pédagogie du texte*», 1988). Tratándose de manuales y de pruebas de evaluación, el didacta puede prescindir del análisis crítico y entrenarse en la realización concreta. No pudiendo producir necesariamente buenos instru-

mentos de trabajo, esta forma de acción constituye un interesante banco de pruebas para las nuevas propuestas.

LOS CONCEPTOS DE LA DIDÁCTICA

Si de entrada la didáctica pertenece al orden de la acción, también pertenece al orden del saber, y la autonomía que reivindica se medirá con su capacidad de desplegar un aparato conceptual coherente y específico. Si bien lo esencial está todavía por crear, progresivamente se van estableciendo algunas nociones que contribuyen particularmente a la teorización del objeto de la didáctica y a la de algunos de sus mayores problemas.

Como propone Chevallard (1985), el núcleo duro del objeto de esta disciplina es el sistema didáctico, es decir, esta estructura constituida por la tríada enseñante-alumno-contenido y por las relaciones complejas que se establecen entre los tres.

Más allá de su inscripción en las fluctuaciones de la moda científica, el concepto de sistema es importante. Marca la interdependencia fundamental entre el estatuto y la posición de los tres términos, así como la que existe entre términos y relaciones. A título de ejemplo, si el enseñante desarrolla un discurso crítico respecto a las relaciones de poder que se producen en la lengua, se puede pensar que la posición del alumno se modificará no tan sólo en cuanto a su representación de los mecanismos de poder en la sociedad, sino también respecto a sus relaciones actuales con el enseñante y con el contenido escolar que constituye la lengua. En consecuencia, por un lado, este sistema tecno-cultural constituye el objeto mayor de las investigaciones históricas y comparativas (en el cuadro de este sistema

toman significado tanto las decisiones relativas a los objetivos como las selecciones de programas y las innovaciones metodológicas); por otro lado, toda intervención sobre uno de los términos o de las relaciones tiene necesariamente consecuencias sobre los demás elementos del sistema.

La suma organizada de sistemas didácticos que aparecen en una institución define el sistema de enseñanza, que no es más que un aspecto de los sistemas educativos constituidos por el sistema social. Todo sistema didáctico se ha de considerar «abierto» al medio que le rodea, es decir, a los sistemas más amplios de los que procede y con los que ha de ser compatible (problema de adecuación de los programas a las finalidades globales, por ejemplo).

Si, por arriba, el sistema didáctico se integra en los sistemas más amplios, por abajo, se puede descomponer en *tres subsistemas: el enseñante, el alumno y el contenido de la enseñanza*. Los subsistemas «enseñante» y «alumno» se pueden definir como conjuntos organizados de representaciones sociales y de representaciones cognitivas, de actitudes, de prácticas, etc. y ser objeto de estudios específicos. El tercer subsistema ya ha sido más estudiado, en particular por los didactas de las ciencias y las matemáticas. A diferencia de estos últimos, lo llamamos «contenido» (mejor que «saber») para indicar que la materia enseñada no pertenece necesariamente al orden del conocimiento, sino más frecuentemente al orden de las actitudes (saber ser) y del saber-hacer práctico. Alguien puede pensar con buen criterio que la parte tomada por el saber en la enseñanza de las matemáticas es más importante que en la enseñanza de la lengua materna, pero más allá de las apa-

riencias, sería bastante instructivo analizar los lugares relativos que toman los saberes y las habilidades en el contenido de cada una de las materias de enseñanza.

La segunda serie de conceptos tiene relación con los problemas que se formulan a diferentes niveles del sistema didáctico; nos limitaremos a la presentación de tres conjuntos de conceptos, que delimitan las cuestiones mayores de investigación y de intervención de esta disciplina.

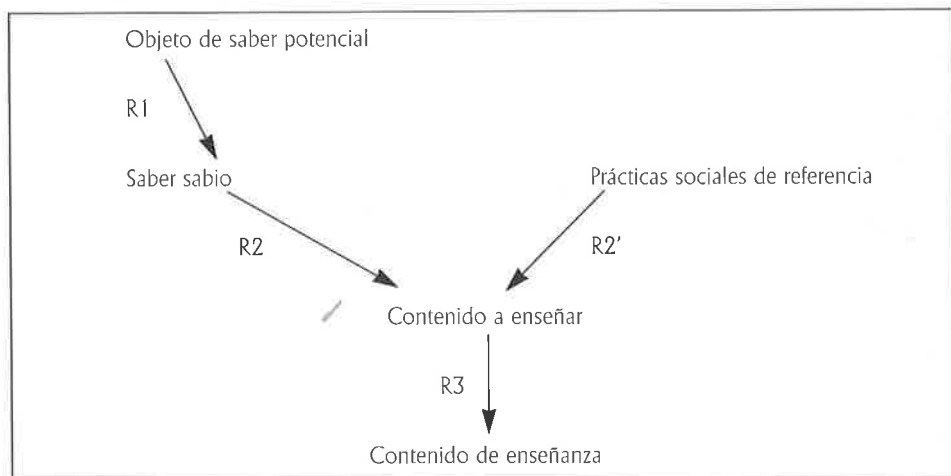
En el cuadro de elaboración del currículum, el contenido de la enseñanza es seleccionado y organizado; esta *planificación didáctica* generalmente se efectúa teniendo en cuenta el principio de *progresión*. La afirmación de este principio proviene a la vez de una necesidad (no se puede enseñar todo al mismo tiempo) y de la sensatez elemental (empezar por aquello que es más directamente accesible para el alumno), pero su aplicación plantea numerosos problemas. El principal es el de los criterios a partir de los cuales podemos definirla. A la lógica analítica y adultocéntrica de los procedimientos clásicos y del behaviorismo (descomponer el objeto en sus unidades mínimas -desde el punto de vista del adulto-, y recomponerlo después por grados de complejidad creciente), le han sucedido lógicas fundamentadas en las etapas de supuesto desarrollo cognitivo supuesto del alumno y, por tanto, más bien paidocéntricas. Si la primera lógica ha sido justamente denunciada, la segunda continúa siendo hoy más programática e impositiva que eficiente; ¿cómo podemos, en efecto, conocer el nivel de desarrollo de un grupo de alumnos?, y sobretudo ¿cómo utilizar este conocimiento hipotético en la elaboración del currículum? Para superar estas dificultades es importante que nos colo-

quemos en una perspectiva claramente interactiva y que tengamos en cuenta los tres polos del sistema didáctico: admitir primero que cada objeto de enseñanza tiene un significado (que se obtiene claramente de su forma de inserción -histórica y sincrónica- en los diferentes sistemas); a continuación, que el aprendizaje consiste en una reconstrucción por parte del alumno de este significado y, por tanto, en una apropiación y, finalmente, que esta apropiación es facilitada por el hecho de poner a la disposición del alumno unas informaciones organizadas en «tramas conceptuales» (Astolfi y Develay, 1989) y susceptibles de ahora en adelante de ser tratadas en su «zona de desarrollo próximo». En lo que acabamos de decir, todo el mundo puede haber reconocido los ingredientes principales de la concepción vygotskyana del desarrollo (véase Schneuwly y Bronckart, 1985), cuya adopción implicaría la elaboración de currículos contextualizados y diferenciados; a pesar de todo, más allá de los principios, hay que iniciar muchas investigaciones empíricas para definir el estatuto de los objetos de enseñanza, para elaborar las tramas con-

ceptuales más pertinentes, para conocer los procedimientos de atribución de significado, y también las características de las zonas de desarrollo próximo.

En cuanto aparecen un currículum los contenidos de enseñanza, constituyen necesariamente el producto de una transposición didáctica. Este concepto, que Chevalier (ibid.) ha presentado detalladamente, traduce el conjunto de rupturas, desplazamientos y transformaciones diversas que se producen en la cadena que ilustra el esquema siguiente:

La relación R1 presenta el problema de lo que en otro lado hemos llamado (Bronckart, ibid.) la *legitimidad* de las disciplinas científicas a las que se refiere la didáctica. Si ciertas disciplinas (matemáticas, ciencias naturales) han elaborado corpus de conocimientos relativamente estables y organizados, otros (en particular las ciencias del lenguaje) sólo disponen de teorizaciones parciales, discutidas y a menudo concurrentes. En consecuencia, si aparentemente R1 no presenta demasiados problemas a los enseñantes de ciencias (que a menudo omiten esta relación en sus esquemas), en cambio es de



causal importancia en didáctica de la lengua, en la medida en que la elección de la teorización de referencia tendrá consecuencias decisivas sobre las otras relaciones de la cadena de transposiciones.

La relación R2 explicita el proceso de designación de ciertos aspectos del saber como contenido susceptible de formar parte del currículum escolar. Observamos en este nivel que si, en la enseñanza de las matemáticas o de las ciencias, los programas se alimentan casi exclusivamente de los corpus científicos (y a pesar de eso, a veces, con algunas *creaciones didácticas*, según la expresión de Chavallard), en materia de enseñanza de lenguas, particularmente de enseñanza de la lengua materna, los objetivos tienen relación con prácticas (orales o escritas) y con actitudes (normas), al menos tanto como con un saber propiamente dicho. En este terreno, la definición del contenido a enseñar opera, pues, a la vez a solicitud de los corpus científicos y a solicitud de las *prácticas sociales de referencia* (expresión propuesta por Martinand, 1986). Los problemas que hoy presenta la didáctica de los discursos orales o escritos rebelan a la vez la importancia y la ambigüedad de este concepto. Importancia en la medida en que permite articular directamente los objetos a enseñar con los objetivos perseguidos (cosa que explica el éxito de la noción de *diversificación*). Ambigüedad en la medida en que, como todo fenómeno, las prácticas sociales han de ser el objeto de lectura, de comprensión, es decir, explicación, y si esta construcción de conocimiento no se opera (o todavía no se ha operado) en el campo científico, corre el riesgo de ser sometida a la doxa y a la ideología.

La relación R3 traduce el conjunto de las transformaciones que se operan en

el momento de la integración de los elementos de saber designados (contenido a enseñar) en un currículum particular (contenido de enseñanza). Para los didactas de ciencias, R3 se caracteriza por una *autonomización* (desintrincación) de elementos del saber sabio que lleva casi ineluctablemente a una forma de *reificación*. La *fragmentación* inherente a la elaboración de los programas escolares se hace de manera que parcelas de saber son separadas de su contexto científico. Por un lado, el objeto de enseñanza se ve separado del sistema de conceptos (y así, también de la problemática científica) en el que toma sentido y desde entonces es susceptible de verse atribuir otros significados, como lo demuestran Chevallard y Joshua (1982) por lo que respecta a la transposición de la noción matemática de «distancia» en el programa de geometría. Por otro lado, ciertas nociones que, en el cuadro de la disciplina de referencia, tienen el estatuto de hipótesis, de metáfora o incluso de simple ilustración, se encuentran presentadas de manera totalmente asertiva en los programas escolares (fenómeno clásico de reificación o dogmatismo). Como destacan Astolfi y Delval (ibid.), las transformaciones de este tipo tienen relación en parte con el «efecto de reformulación», es decir, con la separación que hay entre la lógica del método científico y la lógica de exposición de los resultados (separación bastante sensible ya en los intercambios científicos propiamente dichos), pero se explican más exactamente por el paso de una economía del saber a otra: contrariamente al objeto del saber sabio, el objeto de enseñanza ha de designar una cosa que pueda ser aprendida, respecto a la que se puedan realizar actividades escolares y el dominio de la cual pueda conducir a una evaluación. En

el nivel de R3, si la acción del enseñante de ciencias ha de consistir en evitar tanto como se pueda los peligros de deformación y de reificación surgidos de la autonomización de los saberes, la acción del profesorado de lenguas no parece tan ligada a esta autonomización como al problema de la necesaria *solidaridad* de los objetos dentro del marco de la enseñanza. En materia de lenguaje, la parcialización ya está en vigor en el campo científico; en ausencia de teorización de conjunto, los que conciben el currículum se ven obligados a tomar prestados sus elementos a sistemas *disjuntos*, es decir, contradictorios, y a intentar construir un mínimo de coherencia dentro del mismo campo didáctico. Ello no impide la reificación de ciertos saberes, como lo demuestran por ejemplo, los azares de la utilización de la noción *superestructura* semántica (especialmente planes de textos con cinco componentes) en ciertos procesos que tienen relación con los textos.

A modo de información, nos referiremos al concepto de *contrato didáctico* (Brousseau, 1986) que se puede definir sumariamente como el proyecto de enseñanza-aprendizaje que comparten el enseñante y los alumnos; es el conjunto de reglas que especifican el lugar de cada uno de los tres términos del sistema didáctico y que organizan sus relaciones. En toda situación didáctica hay contrato, implícito o explícito, formal o informal, etc.; en ciertas condiciones, este contrato se puede modificar o romper, pero mientras es vigente, los dos interlocutores del sistema están obligados a atenerse a él. Como remarcan Astolfi y Develay (*ibid.*), este concepto es próximo al de *devolución* de un problema, que denomina esta forma de control que ejerce el enseñante sobre la presentación del contenido, para mante-

ner el interés y la factibilidad de las tareas escolares.

LA DIDÁCTICA, SUS PADRES Y SUS VECINOS

¿CIENCIA, TECNOLOGÍA O INGENIERÍA? ¿QUÉ LUGAR DEBERÍAN OCUPAR LAS DIDÁCTICAS EN LA ESCENA CIENTÍFICA?

Actualmente hay muchos que reivindican para su disciplina la consagración que otorga la denominación de «ciencia». Investigación de legitimidad y de honorabilidad institucionales bien comprensible, especialmente entre los matemáticos, psicólogos o lingüistas que desde hace unos años se han interesado por la didáctica y que, por eso mismo, no querían descender institucionalmente. Sin embargo, esta reivindicación parece olvidar la misma especificidad del proceso (acciones encaminadas a mejorar una situación problemática, haciendo algunos rodeos eventuales para la investigación), y que sobre todo parece olvidar que ya hay una Ciencia de la Educación cuyo objeto, descrito por Cellerier en 1916, concierne a las características estructurales y funcionales de los sistemas educativos, su historia, su manera de insertarse en la sociedad, sus finalidades, etc. Al cabo de medio siglo, esta ciencia se ha organizado en varias ramas (y esto explica la aparición del sintagma plural «las ciencias de la educación») y la didáctica toma de estas últimas lo esencial de los elementos que le permiten conceptualizar los problemas,

analizar las condiciones de intervención sobre el terreno, y formular y comprobar las propuestas de solución.

Tal como las concebimos, desde entonces las didácticas de las materias escolares constituyen *tecnologías* o *ingenierías*; (Schneuwly, 1990b), en la medida en que apuntan de entrada a la *acción* y *decisión* sobre el plano de los objetivos, de los programas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y también de las técnicas de evaluación.

Estas tecnologías *se articulan con la ciencia de la educación*, que constituye su disciplina de tutela o de control a la vez que le confiere autonomía conceptual.

Y necesariamente están en fuerte interacción con dos conjuntos de *disciplinas de referencia*: las que tienen relación con el contenido a enseñar, y las que tienen relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la relación de la didáctica con la disciplina que proporciona la base conceptual de la materia de enseñanza, se presentan dos tipos de problemas. El primero es la *legitimidad*, y está ligado al estado de avance de la ciencia implicada: ¿cuál es la credibilidad (la generalidad, la estabilidad) del (de los) saber(es) sabio(s) que esta última ha construido? Como hemos dicho más arriba, generalmente se admite que este problema no se formula en los mismo términos si nos referimos a la didáctica de las ciencias, de las matemáticas o de las lenguas: por un lado, tenemos sistemas de descripción y de explicación que, ciertamente, se modifican con el tiempo, pero que, en una época determinada, constituyen paradigmas coherentes, sin muchas situaciones de confrontación interna; por otro lado, una erupción de teorías en evolución y en situación objetiva de confrontación. En este último

caso, dado un objeto de saber potencial, ¿cuáles son los criterios que permiten escoger la teorización a partir de la que se efectuará la transposición didáctica? ¿Se trata de criterios próximos a la ciencia implicada, o bien de criterios didácticos? De hecho, esta última cuestión nos remite al segundo problema, el del grado de *pertinencia* de las proposiciones científicas en relación a los objetivos y la situación de la enseñanza de una materia escolar.

Veremos tres aspectos del problema de pertinencia. Primero, un dato empírico o una formulación teórica relacionada con un objeto de saber potencial (cualquiera que sea su interés intrínseco) no es útil a priori para la elaboración y programación de un contenido de enseñanza. A continuación, las proposiciones científicas más recientes (o las más legítimas desde el punto de vista de la disciplina) no son necesariamente las más adaptadas para pensar en la didactización de un objeto de saber potencial para los alumnos de un nivel determinado. En ciertas teorizaciones demasiado formales o demasiado complejas (por ejemplo, las formulaciones actuales de la gramática generativa), preferiremos proposiciones ya superadas pero más simples (en el mismo terreno, el modelo chomskiano de 1957) como bases de referencia a partir de las cuales efectuar las transposiciones didácticas necesarias (ver más arriba la noción de trama conceptual). Finalmente, puede ocurrir -especialmente en el caso de la didáctica de las lenguas- que los objetivos pedagógicos estén relacionados en primer lugar y esencialmente con las prácticas. En este caso, es oportuno, por un lado, inspirarse en los saberes más eficaces para la mejora de estas prácticas (que no son necesariamente los más legítimos) y, por otro lado, tener igualmente en cuenta las prácticas sociales de referencia.

En lo que concierne a las disciplinas que tratan procesos de aprendizaje, también se formula, ciertamente, un problema de legitimidad (¿cuál es la validez intrínseca de la concepción behaviorista del aprendizaje, o del análisis freudiano de la afectividad del niño?), pero el mayor problema es la pertinencia del préstamo habida cuenta de las características efectivas del sistema de enseñanza (tipo de institución, limitaciones de la situación de clase, horarios, etc.), así como de las características de los tres componentes del sistema didáctico (estado de las representaciones de los alumnos y del enseñante respecto al contenido). Como han demostrado claramente las investigaciones de Kilcher y otros (1987), las estrategias de interpretación de enunciados puestas en evidencia por la psicolingüística del niño en situaciones experimentales descontextualizadas (Bronckart, Kail y Noizet, 1983) no corresponden mucho a los procedimientos utilizados en clase con individuos de edades equivalentes y, por tanto, se manifiestan de poca utilidad para la definición de una progresión en materia de gramática. En realidad, los ejercicios escolares requieren generalmente un conjunto de estrategias bastante más diversificadas que las tareas experimentales y obedecen a reglas bastante más complejas. Unos desajustes tales provienen del problema de la pedagogización (según expresión de Chiss, 1989) de nociones teóricas, y son de una importancia nada despreciable. En la medida en que la escuela es, en definitiva, uno de los lugares más importantes de aprendizaje, hay que admitir que, al menos en la misma proporción que los datos experimentales clásicos, los datos elaborados por la didáctica constituyen elementos para la constitución de una psicología del desa-

rollo. Las investigaciones en didáctica, incluso si de entrada se orientan a la acción, generan *subproductos* que pueden ser integrados de lleno en el corpus de una disciplina como la psicología y, siguiendo a Vygotsky, se podría pensar que, en efecto, son los datos más interesantes para esta disciplina.

Las interacciones entre las didácticas y sus disciplinas de referencia se producen pues, en dos momentos sucesivos: movimiento de préstamo y movimiento de «restitución del préstamo con un interés».

Una vez identificado y conceptualizado un problema, las didácticas recurren a las disciplinas de referencia y sólo utilizan los datos pertinentes para este problema; se trata, pues, de un movimiento ascendente, de investigación y préstamo de datos pertinentes, no del movimiento descendente característico de las diferentes formas de aplicacionismo.

Como contrapartida, el análisis de los motivos del éxito o del fracaso de la pedagogización de datos científicos, de su pertenencia o no a un terreno contextualizado, produce informaciones que deberían poder ser directamente integradas al saber de las disciplinas de referencia; es este movimiento de vuelta, de vertido de la didáctica a la disciplina fuente, el que calificamos «de interés».

PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS DE LA DIDÁCTICA DEL FRANCÉS COMO LENGUA MATERNA

En este capítulo final nos centraremos más particularmente en la didáctica

del francés como lengua materna; abordaremos primero los dos problemas mayores a los que se enfrenta y después describiremos algunas perspectivas de desarrollo para el futuro.

■ EN BUSCA DE COHERENCIAS

En los textos oficiales contemporáneos, así como en el nivel de las representaciones de la mayor parte de enseñantes, el objetivo preferente de la enseñanza de la lengua materna es del orden de las habilidades: comunicar, expresarse oralmente y por escrito, entender e interpretar los discursos de otros, etc. Los otros objetivos (en principio secundarios) se distribuyen en tres grupos. Primero, los objetivos relacionados con los saberes (conocimiento metalingüístico, o «gramática» en el sentido amplio de este término), que basculan entre la gratuidad y el utilitarismo (el saber en sí mismo, o como instrumento al servicio de las habilidades). A continuación, los objetivos relacionados con las normas, es decir, con la necesidad de clasificar, de jerarquizar las diferentes formas de habilidades y, por tanto, de excluir a algunas. Finalmente, los objetivos más directamente culturales, en particular los que conciernen a la transmisión del patrimonio que constituye la literatura.

¿Qué peso respectivo hemos de conceder a estas cuatro categorías de objetivos? Los textos oficiales generalmente son bastante elusivos al respecto; habitualmente la cuestión se traslada a los enseñantes y... ¡a los didactas! ¿Qué hay que hacer para que las contradicciones manifiestas entre categorías de objetivos (por ejemplo, habilidades y normas) no se traduzcan en actividades pedagógicas incoherentes? ¿Qué se puede hacer, final-

mente, cuando las observaciones hechas en clase demuestran que la jerarquización de los objetivos vigentes en las prácticas de enseñanza no corresponden demasiado a la jerarquización preconizada oficialmente? El didacta no puede resolver solo los problemas de este tipo en los que pesan de manera tan decisiva los factores históricos y socioeconómicos. No puede hacer otra cosa que decidirse a emprender acciones inspiradas en la jerarquía de los objetivos admitidos oficialmente (con plena conciencia del carácter utópico de este proceso), y trabajar, por otro lado, bajo formas varias, en la traducción de esta jerarquía deseada a las prácticas escolares.

Actualmente no hay ninguna teoría única, susceptible de rendir cuenta del lenguaje (o de la lengua) en el conjunto de sus aspectos; este campo científico está escindido en numerosas subdisciplinas, que se han dado un objeto limitado (aspectos sociales, biológicos, fonológicos, sintácticos, semánticos, etc.). Además, estas subdisciplinas (a parte, quizás, de la fonología), ha visto emerger hasta el momento un marco conceptual estable y reconocido; hay, pues, muchos sistemas teóricos en concurrencia, y esta situación tiene importantes repercusiones sobre varias cuestiones didácticas. Mencionaremos dos a modo de ejemplo.

La tradición nos ha legado una enseñanza de la lengua materna dividida en compartimentos estancos (vocabulario, conjugación, gramática, expresión, etc.), que tanto los didactas como los enseñantes hace mucho tiempo cuestionan. Si la descompartimentación y la globalización de la enseñanza del francés todavía es un proyecto, ello es debido a esta situación de las disciplinas de referencia. ¿Cómo podemos, por ejemplo, desplegar actividades de reflexión gramatical útiles a

la producción textual, si la lingüística no ha podido extender entre estos dominios más que unas frágiles pasarelas?

Las decisiones que hay que tomar en materia de terminología gramatical ilustran suficientemente la especificidad y la agudeza de los problemas de transposición didáctica. En este terreno, en el plano teórico, la diversidad y la polisemia son la regla (el problema de la «desintricación» descrito por Chevallard no se plantea demasiado) y, para construir una terminología escolar completa, el didáctico ha de alimentarse necesariamente de diversas fuentes, disyuntas, es decir, opuestas. En consecuencia, ha de recrear una coherencia (véase más arriba la noción de *solidarización*) en el mismo plano didáctico, teniendo en cuenta el conjunto de los parámetros del sistema y tomando, si hace falta, distancias importantes con los marcos teóricos de donde son tomadas en préstamo las nociones.

■ ¿QUÉ FUTURO?

El futuro de la didáctica del francés como lengua materna dependerá de su capacidad de tratar los problemas del tipo



que acabamos de describir, tanto en el plano de la conceptualización como en el de la acción. Además, nos parece que está ligado a su capacidad de pensar y de actuar en los cuatro terrenos que serán decisivos para la evolución de la enseñanza de la lengua materna.

Para empezar, el campo de las *prácticas sociales de referencia*. Utilizarlas como criterio, sobre todo cuando las disciplinas científicas quedan mudas, es una actitud cuyo principio no es demasiado discutible. ¿Cómo podemos dotarnos de un conocimiento serio de estas prácticas, y qué estatuto podemos concederles en el plano didáctico? Cojamos el ejemplo de la diversificación en materia de producción de textos. En el plano de los principios, parece admitido generalmente que hay que preparar a los alumnos para que dominen los distintos textos que funcionan en el medio francófono y que, por lo tanto, deberán producir (y comprender) en su vida profesional futura. Para aplicar este principio, el didacta se ha de dotar necesariamente de un conocimiento de estas prácticas que sobrepase las intuiciones, las ideas recibidas y los efectos de la moda, lo cual requiere una serie de investigaciones profundizadas. Suponiendo que disponga de este conocimiento, ¿elaborará entonces unos currículos encaminados a la simple reproducción de estas prácticas, o, al contrario, a su modificación? Si consideramos -y este es nuestro caso- que la escuela ha de ser generadora de prácticas sociales nuevas, es conveniente darse un marco en el que pensar su definición y elección.

A continuación, el campo de la globalización de la enseñanza. Esta cuestión, ya mencionada más arriba, nos parece indiscutiblemente ligada al éxito de la implantación, en situación didáctica, de

enfoques centrados en las actividades, los proyectos o incluso las secuencias didácticas. El abandono definitivo de una enseñanza compartimentada de la lengua materna no se puede concebir más que a condición de que se establezcan modos de estructuración de la actividad eficaces y gestionados por los enseñantes. En este terreno se han conseguido avances importantes, pero hay que desarrollar las investigaciones para que la pedagogía del proyecto pierda definitivamente su carácter marginal.

Cualquiera que sea su forma, las actividades pedagógicas han de ser organizadas según el *principio de progresión*. Si en didáctica de las matemáticas o de las ciencias esta progresión puede ser establecida sobre la base de un análisis del contenido por enseñar, de representaciones elaboradas con este propósito por el alumno, como también de un conocimiento más general de las características de su desarrollo cognitivo, estos elementos son insuficientes para la didáctica de la lengua materna. En la medida en que los objetivos prioritarios no tienen relación con el saber, pero sí con las prácticas, la progresión ha de ser pensada en términos de etapas de apropiación de prácticas sociales significativas. La aplicación concreta de este principio constituye, a nuestro entender, uno de los mayores compromisos a que ha de responder la didáctica del francés como lengua materna en la medida en que sería susceptible de conducir finalmente a una verdadera revisión de los programas (que continúan casi sin cambios, a pesar de las reformas sucesivas).

Finalmente, el campo de la *formación de enseñantes* presenta un problema demasiado basto para abordarlo aquí con rigor. Una formación de base vergon-

zosamente inadaptada, sobre todo tratándose de una formación no universitaria; una formación continuada que, cuando existe, no pasa de ser una introducción a las disciplinas científicas de referencia (Bronckart y Chiss, 1990): la mejora de la situación de la enseñanza de la lengua materna no se puede concebir más que al precio de un esfuerzo gigantesco en este campo, pero la posibilidad de elaborar programas auténticamente formadores depende de la autonomía y del desarrollo del pensamiento didáctico.

Referencias bibliográficas

- ASTOLFI, J.P.; DEVELAY, M. (1989): *La didactique des sciences*. PLUF, París (Que-sais-je?).
- BRÉAL, M. (1872): *Quelques mots sur l'instruction publique en France*. Hachette, París.
- BRONCKART, J.P. (1989): «Du statut des didactiques des matières scolaires», en *Langue française*, nº 82, pp. 53-66.
- BRONCKART, J.P.; CHISS, J.L. (1990): «Linguistique, psycholinguistique et didactique du FLM. Réflexions à partir d'un cursus de formations d'enseignants», en *Repères*, nº 1, pp. 19-44.
- BRONCKART, J.P.; KAIL, M.; NOIZET, G. (1983): *Psycholinguistique de l'enfant*. Delacaux et Niestlé, París.
- BROUSSEAU, G. (1986): «Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques», en *Recherches en didactique des mathématiques*, nº 7.
- CELLERIER, L. (1916): *Esquisse d'une science pédagogique: les faits et les lois de l'éducation*. Alcan, París.
- CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique*. La pensée sauvage, París.
- CHEVALLARD, Y.; JOSHUA, M.A. (1982): «Un

exemple d'analyse de la transposition didactique-la notion de distance», en *Recherches en didactique des mathématiques*, nº 3, pp. 157-239.

CHISS, J.L. (1989): «Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français», en *Langue française*, nº 82, pp. 44-52.

COMMISSION «PÉDAGOGIE DU TEXTE» (1988): «Contributions à la pédagogie du texte II». Université de Genève. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, nº 52.

COSTE, D. (1986): «Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère», en *Études de linguistique appliquée*, nº 61, pp. 52-63.

KILCHER, H.; OTHENIN-GIRARD, C.; WECK, G. de (1987): *Le savoir grammatical des élèves*. Lang, Berna.

MARTINAND, J.L. (1986): *Connaitre et transformer la matière*. Lang, Berna.

PIAGET, J. (1969): *Psychologie et pédagogie*. Denoël, París.

PUREN, C. (1989): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan, París.

SCHNEUWLY, B. (1990a): «Didaktik-didacti-

ques», en *Éducation et Recherches*, nº 3, pp. 213-220.

SCHNEUWLY, B. (1990b): *La didactique-une ingénierie*, en *Le français dans tous ses états* (en prensa).

SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J.P. (1985): *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé, París.

Nota de la Editorial

Artículo reproducido con la autorización expresa de los editores de BRONCKART, J.P.; SCHNEUWLY, B. (1991): «La didactique de la langue maternelle. L'émergence d'une utopie indispensable», en *Éducation et Recherche*, nº 13, pp. 8-26.

Traducción: Carola Bedós.

Dirección de contacto

Jean Paul Bronckart y Bernard Schneuwly. 24, rue Général Dufour. 1211 Gèneve 4