Bautier, E.; Bucheton, D. 1 (1997) Les pratiques socio-langagiêres dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? Repêres. Institut National de Recherche Pédagogique, 15(13), 1 1-25.

Traducción: Flora Pereirnan

¿Las prácticas sociales del lenguaje en la clase de francés? ¿Qué desafíos? ¿Cuáles procesos?

Résumé I Abstract

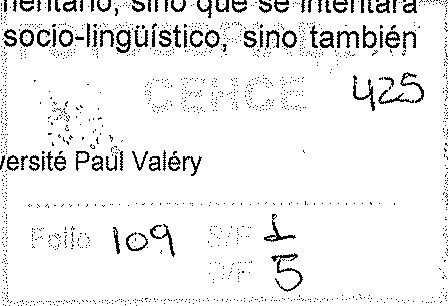
El artículo plantea la cuestión de poner como referencia las prácticas socio-lingüísticas en la clase de francés en una perspectiva de democratización de la enseñanza e intenta analizar en qué condiciones esta referencia puede ser una aportación para los alumnos. Para hacerlo, después de una reflexión general sobre el lenguaje y las diferentes filiaciones teóricas y didácticas de interés para las prácticas socio-lingüísticas, evocamos los planteamientos pedagógicos innovadores que introdujeron estas prácticas, sus aportaciones y sus derivaciones posibles. Con el fin de esclarecer el debate, proponemos una presentación de la noción de prácticas socio-lingüfsticas y de su incidencia sobre la enseñanza del lenguaje, sobre sus objetivos y los cambios que la escolarización de las prácticas socio-lingüísticas puede aportar.

1. LA NOCIÓN DE "PRÁCTICAS DEL LENGUAJE" PUEDE CONDUCIR A RECONSIDERAR LOS OBJETIVOS DE LA DISCIPLINA

A fin de comprender el sentido de las reflexiones que siguen sobre las referencias a las prácticas sociales del lenguaje (PSL, en adelante) sin duda es necesario situar algunas cuestiones concernientes a los contenidos y finalidades de la enseñanza de la lengua materna, sabiendo que lo que anima fundamentalmente nuestras investigaciones y nuestros planteamientos es la cuestión de la democratización de la enseñanza y de los usos del lenguaje que permiten la apropiación de los saberes por parte de los alumnos.

La primera cuestión es la de los saberes enseñados, su especificidad, su transversalidad, su finalidad, su naturaleza. Las jornadas de estudio de la Didáctica del Francés Lengua Maternal en setiembre 1994, en Saint Cloud, han abierto el debate ampliamente. ¿Qué se enseña en francés? ¿El francés se enseña o se aprende? Se habla de "dominio de la lengua", pero el francés, disciplina escolar, ¿es un saber o una competencia? La oposición saberes declarativos/saberes procedurales muestra sus límites, la noción de competencia es todavía más discutida y discutible (Ropé et Tanguy, 1994). Entonces, ¿qué hacer en la clase de francés?

La segunda cuestión es sin duda aún más central en un sistema educativo que declama la democratización: ¿cómo explicar que a pesar de una enseñanza generalmente de calidad, con enseñantes formados y calificados, la selección escolar continúa haciéndose globalmente sobre la base de la pertenencia social? ¿Hay en nuestros contenidos, en nuestras formas de enseñanza, en nuestra aproximación a la cultura literaria y de la lengua motivos que impidan a los alumnos de los medios socialmente desfavorecidos aprovechar las enseñanzas que se les propone? Las prácticas innovadoras a veces hasta aumentan las desviaciones de las realizaciones de los alumnos. Este fue el caso, por ejemplo, en las clases o grupos de nivelación.

Luego de estas cuestiones, no se tratarán las PSL en la enseñanza en su sola dimensión de objeto de enseñanza, de contenido suplementario, sino que se intentará considerar lo que está en juego no solamente en lo socio-lingûístico, sino en lo socio-educativo. Además, la referencia a las PSL en la clase también incluye los saberes y las prácticas que el enseñante refiere concientemente o no en su enseñanza. En otros términos, cuando un enseñante enseña, ¿a qué tipos de saberes y de prácticas refiere? ¿prácticas y saberes científicos? ¿escolares? ¿no escolares (y que habitualmente se llaman "sociales", pero que no son más "sociales" que los saberes escolares)?

Después de veinticinco años, no es la primera vez que se plantea la cuestión de considerar los usos del lenguaje externos a la escuela y las variaciones lingüísticas, de pensar de otra manera la naturaleza social del lenguaje. Pero, este planteo aparece y desaparece periódicamente de la escena didáctica. Estos movimientos se realizan frecuentemente en función de la concepción dominante de la lengua en un momento dado más allá de la escuela, de los objetivos asignados a la enseñanza del francés y de la preocupación más o menos dominante de democratización de la enseñanza. A pesar de las tentativas de integrar la inclinación hacía los saberes científicos de la sociolingüística, de la lingüística de los géneros textuales, de la pragmática o de la comunicación, a la referencia a los usos del lenguaje, remitiendo a prácticas consideradas mucho tiempo como no escolares (la argumentación, la receta de cocina, la carta, o los registros de lengua) ¿podemos decir que se introduce la referencia a las prácticas sociales del lenguaje? ¿en qué condiciones? Las líneas que siguen se proponen clarificar estas cuestiones.

En efecto, (re) volviendo sobre la escena didáctica en lengua y en otras disciplinas, la noción de "prácticas del lenguaje" o de "prácticas socio-lingüísticas" (ver el NO 12 de Repéres que cuenta con frecuentes referencias) debería aportar un nuevo esclarecimiento a los interrogantes, conflictos, tensiones, que hay alrededor de una serie de nociones de contornos fluctuantes que numerosos enseñantes no llegan ya a entender ni la pertinencia precisa ni la coherencia teórica y aún menos las modalidades de enseñanza: se debate tanto en clase como en la formación acerca del "dominio de la lengua" (hoy de los "discursos"), "comunicación", "expresión", "registros de lengua", "tipos de textos", "discursos" "escritos funcionales", 'ficcionales" , "sociales' "textos literarios, no literarios" , "prácticas orales, escritas", etc.... Los prefacios de los manuales que abordan estas cuestiones apenas aportan claridad; los capítulos que les son consagrados en los manuales frecuentemente son más discutibles (1).

La noción de "prácticas del lenguaje" puede también poner un poco de inteligibilidad a la gran diversidad, heterogeneidad de los fenómenos del lenguaje, sean escolares o no escolares. Su esclarecimiento posibilita objetivar y analizar el interés y los límites de las prácticas innovadoras. Debe sobretodo permitir reconsiderar los objetivos de la disciplina y su extraña especificidad que conduce a "escolarizar" lo que es parte de los saberes cotidianos de los alumnos, saberes frecuentemente implícitos, o no vistos como tales. La noción de "prácticas del lenguaje" puede facilitar el otorgar una mayor coherencia a las prácticas y contenidos de la enseñanza del francés (se podría dejar, por ejemplo, de dividir el trabajo sobre ef lenguaje y el trabajo sobre la literatura, escritura funcional, escritura escolar y escritura personal, escritura en ciencias y escritura en francés), puede posibilitar precisar esta "matriz disciplinar" de la que la enseñanza del francés tiene gran necesidad: "La cuestión que puede (¿todavía?) hacerse objeto de discusión es interna a la didáctica de la lengua y se refiere a la propia matriz disciplinar (...) Habida cuenta de los cambios en curso en la enseñanza del francés después de 25 años, de la desestabilización de la antigua configuración construida alrededor de la literatura y la lengua a favor de los objetos textos y discurso, conviene estrechar lo que demasiado a menudo se dispersa reestructurándolo en torno a un principio de coherencia." (Halté, 1995).

1.1. ¿En qué contexto teórico, político y didáctico se sitúa hoy la noción de prácticas sociales del lenguaje?

Parece que actualmente la noción está basada en tres preocupaciones, o incluso filiaciones, diferentes:

* Una primera filiación se dirige de manera central a la noción de prácticas del lenguaje. Ella está anclada en la sociolingüística y la sociología de las conductas del lenguaje desarrolladas en los trabajos franceses y anglosajones de los años sesenta. Se trata, en particular, de comprender cómo las prácticas del lenguaje del medio social y familiar van a facilitar o no la entrada de los alumnos en las prácticas del lenguaje y las formas de pensamiento específicas de la escuela. Aquí no solamente se instala la cuestión del difícil pasaje para ciertos alumnos del habitus del lenguaje familiar al escolar, sino también la cuestión del sentido mismo de la escuela y del saber que estructuran esas prácticas del lenguaje familiares diversas.
* Otra es menos centralmente lingüística y más socio-cognitiva: ¿qué es lo que ya se instala en los alumnos, en sus prácticas sociales familiares, en las de su grupo, en sus saberes ordinarios y cotidianos que hace obstáculo a los nuevos aprendizajes? ¿qué representaciones socialmente construidas en las prácticas sociales? ¿qué es pues lo que les impide aprender (a calcular, escribir, leer, hablar, entre otros aprendizajes) como se lo pide la escuela?
* Otra preocupación es más política y anclada en una preocupación de democratización: se trata de dar a todos los alumnos el dominio de un amplio espectro de discursos sociales, "saberes útiles" (Schnewly, 1995) que les permitan al menos desentrañar lo mejor posible los usos lingüísticos cotidianos, y si es posible volverse actores de su propia vida, saberes que les darán la capacidad de pensar y por tanto transformarse ellos mismos y transformar la sociedad y la cultura; este objetivo podría ser el que V. Isambert-Jamati (1995), en su categorización de las pedagogías y de los docentes, identifica como de tipo 4. La escuela tendrá tanto más sentido para el alumno si no se disocia de la vida social (2). Esta perspectiva se tejió lentamente alrededor de la visión panorámica, histórica y social de los grandes tipos de discurso, propuesta por Bronckart en 1985.
* Otra perspectiva, más prometedora, parece reabrirse de nuevo (ver la memoria histórica de G. Ducancel y J. P. Astolfi en el Na 12 de Repêres) a la intersección de los campos disciplinares, de la escuela y de las prácticas que se dicen sociales. En este camino de investigación, las prácticas del lenguaje escolares, científicas y ordinarias son pensadas en una suerte de continuum. Las prácticas del lenguaje trabajadas y objetivadas en la clase sirven para pensar, trabajar, pero también argumentar, comunicar, expresarse, construir un lugar, una identidad y eso en función de lo que está en juego en los niveles sociales y escolares subyacentes a toda práctica del lenguaje escolar.

1. ¿CUÁLES PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN LA CLASE HOY?

Como se acaba de ver, la referencia explícita a las PSL ya está presente en la clase desde hace varios años; se efectúa a diversos niveles, muy diferentes y raramente pensados en profundidad como dependientes de las PSL. Vamos a intentar focalizar en esto: al mismo tiempo en el plano teórico y en el de las prácticas de enseñanza ya existentes.

Nosotros distinguimos varios modos pedagógicos, de referencia a las prácticas sociales; unos consientes y que son parte de los contenidos de enseñanza y aprendizaje, y otros no elegidos y poco conscientes y que promueven la cuestión de las prácticas del lenguaje cotidianas de la clase de francés, las que son prácticas sociales. Estas no son objeto de atención particular por parte del docente, pero existen de manera subrepticia (no hay neutralidad en los usos del lenguaje en la clase).

* 1. Las prácticas del lenguaje, vector central de la actividad de enseñanza/aprendizaje en la clase no son interrogadas. Ellas funcionan evidentemente

La circulación de la palabra en la clase está sometida a reglas, más o menos implícitas, y esas reglas corresponden a los hábitos socialmente construidos. El intercambio llamado frontal, donde casi todo el tiempo el maestro toma la palabra y dirige los intercambios, parece ser una tradición escolar socialmente construida en el curso de la historia de la escuela. Hoy se observa cada vez con mayor frecuencia el trabajo en grupos, la apertura del diálogo entre los alumnos, la circulación tanto horizontal como vertical de la palabra. Los trabajos desarrollados principalmente por Bruner, Vygotski, Perret-Clermont, Doise y Mugny construyen las hipótesis que subyacen a estas innovaciones; son las del apuntalamiento, de la co-construcción de los saberes en grupo a través del lenguaje, por el diálogo, más que en la frontalidad del diálogo maestro-alumno, del conflicto socio-cognitivo. El tipo de intercambio lingüístico inherente a estas prácticas raramente se hace objeto de enseñanza o de aprendizaje explícito, reposa entonces sobre una familiaridad adquirida (o no adquirida, allí está el problema) por los alumnos en esta práctica socio-lingüística que consiste en utilizar el lenguaje, las producciones de los pares, en particular, para aprender. Se supone también que los alumnos consideran posible construir lingüísticamente algo (un saber) entre varios y pasar de este oral plural a una apropiación de un escrito frecuentemente individual.

Otras prácticas socio-lingüísticas también se presuponen en los alumnos, como aquella que consiste en los conocimientos técnicos sobre la diferencia entre decir y "decirse", lo que se puede decir de sí mismo en la esfera pública de la clase ante los pedidos explícitos del docente que pueden hacerle creer al alumno que se le solicita su vida privada (seguramente, por otra parte, hoy existe mucha ambigüedad sobre esta cuestión, razón por lo cual tomamos este ejemplo, pero este es otro debate).



* 1. Los usos socio-lingüísticos son objeto de enseñanza

Se refiere a los usos sociales que son seleccionados, institucionalizados, modelizados, transpuestos didácticamente después de haber sido legitimados por los trabajos científicos que los analizan y describen. ("Se enseña, escribe B. Schneuwly, el saber público escrito, objeto de transacciones sociales." p. 54 op cit).

Así, después de varios años, es corriente hacer conocer a los alumnos un cierto número de usos no escolares del lenguaje con una preocupación por el dominio de su producción: es así que los alumnos aprenden cómo escribir recetas de cocina, artículos de diario, cartas administrativas, afiches, comentarios de imágenes, historietas... (3)

Igualmente, con referencia a las PSL, se puede identificar la enseñanza de formas discursivas que, a diferencia de las prácticas precedentes, no son definidas por sus soportes o las situaciones de producción, sino más bien por su construcción discursiva, y que, en las últimas décadas, no eran consideradas como escolares: se trata de síntesis, informes, actas... Se puede añadir a esta lista las formas argumentativas, enseñadas a partir de los cursos elementales, aunque son modeladas en su enseñanza con formas que raramente se presentan fuera de la clase (ver Enseñar Aprender el texto argumentativo en el ciclo de las profundizaciones, CRDP de Lile, 1991).

* 1. La referencia a los usos del lenguaje de los alumnos sirve de punto de partida

Se pretende por esta referencia facilitar la entrada de los alumnos en las prácticas del lenguaje de la escuela. Este planteamiento permite observar la relación del alumno con el lenguaje, con el saber, con la cultura de la escuela. En efecto, las prácticas socio-lingüísticas no escolares de los alumnos son parte integrante de sus aprendizajes, del escrito en particular: lo que construyó el alumno antes y durante la escolaridad en su entorno no escolar, en las prácticas sociales de escritura de la familia (leer-escribir para aprender, leer-escribir para hacer, leer-escribir para comunicar, no leer-escribir para estas diferentes actividades) influye en la manera en que comprende o no comprende las actividades de lenguaje escolares. Así, las dificultades de los alumnos de CE2, en la evaluación nacional del 94, con los ítems que se refieren a una receta de pasta para panqueques, ponen de manifiesto que es necesario contar con el hecho de que para algunos referirse al escrito para 't hacer" no es una práctica social legítima.

Las prácticas socio-lingüísticas de los alumnos y de sus padres, de su familia y las representaciones que ellos tienen, pueden ser objeto de interrogantes, de puestas en común por parte de los enseñantes. En efecto, partiendo de la idea de que las representaciones sociales de los alumnos y sus prácticas extraescolares en el dominio de Io escrito pueden intervenir en los procesos de aprendizaje y las actividades de escritura, se está volviendo común pedir a los alumnos cuáles son las prácticas de lectura y de escritura de los miembros de su familia, cuáles son sus prácticas no escolares. En la secundaria o en la escuela elemental, parecería que la actualización, incluso bajo la sola forma de su verbalización, de las diferentes prácticas sociales familiares —o no familiares- de los alumnos les ayuda a concebir de otro modo el trabajo de escritura escolar, o al menos los docentes pueden llegar a considerar de modo diferente las dificultades de lectura o de los escritos escolares de los alumnos cuando esclarecen qué conocimiento poseen sobre la escritura y lectura construido justamente en prácticas sociales no escolares. Queda por saber lo que los docentes hacen a continuación con esas "informaciones" (ver Bucheton, en colaboración con Bautier el all, Conduites d'écriture au collêge et au LP. à paraitre, CRDP de Versailles, 1997).

Esta última manera de referir a las PSL no escolares debe ser considerada como diferente de las precedentes en la medida que no se refiere tanto a las prácticas del lenguaje institucionalizadas sino a las prácticas de lenguaje individuales, aún cuando ellas son construidas socialmente. Sin embargo, estas últimas son muy importantes ya que influyen en los aprendizajes escolares de los alumnos.

1. ALGUNAS CUESTIONES QUE PRESENTAN ESTAS DIFERENTES PRÁCTICAS
2. De la necesidad de objetivar y cuestionar un cierto número de tensiones, contradicciones, o derivados que la referencia a las PSL pone en evidencia

31.1. ¿Prototipos o variaciones?

Primera cuestión: ¿Privilegiar el eje de la escolarización-modelización-formalización de las prácticas socio-lingüísticas prototípicas o centrar la atención y el trabajo del alumno sobre las variaciones continuas de las formas (Ducancel, 1995) en el interior de un mismo campo de prácticas, incluso de un campo a otro? Elegir una u otra de estas perspectivas no es neutro y produce efectos (y derivados) muy diferentes.

En el primer caso, se enseñarán efectivamente las estructuras, los "modelos" fuertes, el centro estará sobre las formas terminadas más que en el sentido y los desafíos para el productor de textos. La tesis que subyace a esta elección es que las prácticas reales, particulares de los sujetos, consideradas como estrictamente empíricas, sincréticas, heterogéneas, no pueden ser objeto de una escolarización. Pero la deriva formal ya está presente en un gran número de clases elementales y esto es sin duda difícilmente evitable. Esta observación no significa que las normas no sean muy importantes —es en el interior de marcos normados que puede ejercerse el trabajo de la lengua, del lenguaje- pero el riesgo es enseñar, contrariamente al objetivo fijado, un catálogo de "prácticas sociales" imposibles de encontrar.

En el otro caso, se establece en el alumno una representación muy diferente de la producción lingüística, se trata de un lenguaje que tiene "juego", que deja la posibilidad de variaciones inherentes al funcionamiento del lenguaje, al juego sobre el modelo, a la invención en un espacio sin embargo restringido de reglas sociales e históricamente construidas.

Las dos perspectivas no son afortunadamente incompatibles, al contrario, se ve bien cómo los grandes profesionales de la clase saben trabajar conjuntamente con ellas (lo que se observa particularmente en pero sin duda haría falta teorizar un poco más esta tensión.

3.1.2. ¿Productos o procesos?

Segunda cuestión, ligada a la primera: ¿Hace falta centrar la atención del maestro y de los alumnos sobre la producción de textos orales o escritos terminados en su más o menos adecuación al modelo enseñado o interesa prioritariamente la actividad del lenguaje de un sujeto singular en tren de aprender implicado en una práctica que tiene sentido social más allá del sentido escolar? Sobre el plano de la evaluación, encontramos la diferencia que hay entre las prácticas que evalúan el texto final (hasta con un planteamiento objetivado y criterioso) y aquellas que conducen a interesarse por los textos "intermedios" por los que se observan las trazas de la actividad cognitiva, lingüística, identitaria y social del alumno, que cambia y modifica sus enunciados en función de los intercambios con los pares, con los textos leídos, en función del rol o de la "faz" que se quiere preservar en la clase...(Bucheton, 1995).

En el primer caso, el rol de la tutela del maestro o de los pares corre el peligro de limitarse a conducir al alumno a producir el texto más próximo al "modelo" y a los criterios formales del texto escrito esperado definidos en común. Trabajando sobre los textos explicativos en ciencias, C. García Debanc (1995) por otra parte ha hecho observar que los criterios formulados "ponen más el acento sobre las características formales de los escritos científicos que sobre el contenido nocional".

En el segundo caso, el docente, además de la ayuda en el aprendizaje de la realización de las normas, acompaña al atumno en la elaboración del pensamiento que va a la par con la elaboración del texto y para esto lo ayudará a interpretar, discutir el punto de vista del otro, para modificar, reajustar el suyo. Las prácticas del lenguaje privilegiadas serán aquellas que desarrollan el diálogo, los escritos que permiten elaborar un pensamiento, actuar con el lenguaje (Vérin, 1995).

3.1.3. Los desafíos socio-culturales y socio-identitarios

Última cuestión, un poco brutal puede ser. ¿Cómo podemos "esterilizar" las prácticas sociales que queremos tener como referencia, es decir, cómo podemos abstraerlas de los entornos sociales, históricos, culturales que fueron constituyéndolas lentamente?

Acá hay un desafío fundamental de la referencia a las prácticas socio-lingüísticas no escolares. Hacer escribir una receta de cocina sobre un modelo canónico sin tener en cuenta las condiciones socio-históricas de su elaboración progresiva no ayudará al futuro cocinero a comprender por qué ciertos trabajos de cocina —llenos sin embargo de "recetas de cocina"- les son totalmente herméticos, reservados a los "pocos felices" que pertenecen a los medios acomodados, por qué tal gran nombre de la cocina silencia una etapa o un ingrediente esencial que el profano ignora pero que sus pares descifran. Podemos, por cierto, hacer escribir a los alumnos textos que se dicen "sociales", trabajando los funcionamientos formales, darles una maestría relativa, sin duda esta es una etapa necesaria. Pero, el trabajo no está consumado si no se los introduce en el porqué existen los textos, el lenguaje: dar la voz, la existencia de puntos de vista diversos, la inscripción en sus entornos sociales, institucionales, científicos, particulares. Detrás de la escritura en clase de un artículo sobre la última hazaña deportiva de un alumno o sobre el pesar en un diario deportivo por la derrota de un héroe nacional, hay apuestas ideológicas, valores, convicciones, posiciones que cada uno defiende. Este "desciframiento" de las lógicas sociales que subyacen a las prácticas del lenguaje más institucionalizadas amerita ampliamente que se lo inicie tempranamente. iSi no los alumnos podrían imaginar que los escritos, el lenguaje puede ser neutro! Podrían imaginar que las dificultades encontradas en la escritura, en la comprensión de textos o en las interacciones orales en clase se refieren a dificultades sintácticas o lexicales, cuando se trata frecuentemente de diferencias de prácticas socio-lingüísticas.

Es un riesgo para los alumnos enmascarar, un poco conscientemente, un poco voluntariamente, sin duda, las apuestas sociales, identitarias, culturales de esas prácticas. Sin embargo, este es el tratamiento habitual de los registros de lengua, donde las variaciones lingüísticas son abordadas en función del plan situacional y en término de la más o menos familiaridad o del más o menos formalismo autorizado para la situación. Los registros de lengua son mucho más que eso, son una construcción cultural e identitaria. Así, cuando ciertos alumnos comprenden las formas de politización o de eufemización del orden (para la semana próxima podrías comenzar el análisis de este texto) como si se tratara de una orden terminante de trabajo y no como una simple posibilidad, se trata de un malentendido que reposa sobre las variaciones entre prácticas socio-lingüísticas no escolares de los alumnos y de los maestros.

En el mismo sentido, esto significa que un planteamiento de diversificación de los escritos aprendidos, producidos por los alumnos, incluso referidos a las situaciones sociales en las que esa diversificación es necesaria, no puede ser confundido con un planteamiento de diversificación de las prácticas de escritura. La diferencia de punto de vista es profunda, también es profunda la diferencia que hay entre una centración pedagógica sobre la lengua y un planteamiento que pone el acento sobre el sujeto y su utilización del lenguaje. Es pues importante, y es fo que hacemos aquí, distinguir el análisis sociolingüístico de las variaciones sociales de la lengua y de sus realizaciones, y el planteamiento fundamentalmente diferente que consiste en introducir la noción de "prácticas" en lo que ella supone de hacer hincapié sobre las apuestas socio-culturales y socio-identitarias del lenguaje, si por lo menos se asume plenamente la noción de prácticas.

A fin de ver claramente lo que está en juego en un desarrollo de las prácticas innovadoras en este dominio, vistas de manera ambigua en filiaciones didácticas y teóricas diversas, sobre objetivos que pueden ser lingüísticos como textuales, sociales como escolares, nos proponemos definir la noción de prácticas socio-lingüísticas y la noción misma de "prácticas sociales de referencia". Lo que figura a continuación, por supuesto, son elementos de definición ya evocados.

3.2. La noción de prácticas del lenguaje (ver Bautier, 1995)

3.21. Lengua y lenguaje

La distinción entre "lengua" y "lenguaje" aporta alguna claridad: la lengua corresponde al sistema gramátical y lexical que construye la frase; el lenguaje corresponde a la manera en que se utiliza ese sistema para "hacer cosas" (hacer prácticas del lenguaje) tales como pensar, actuar sobre los géneros o las situaciones, interactuar, apropiarse del mundo, construir saberes... Esta distinción permite así subrayar que en el presente generalmente la enseñanza de la lengua, fuera de las prácticas innovadoras descriptas precedentemente, puso mucho más el acento sobre la lengua, mientras que las prácticas que ponemos en cuestión aquí son las "del lenguaje", no reductibles a su dimensión lingüística.

32.2. Prácticas nacionales / prácticas del alumno

Hay otra distinción que permite identificar mejor los saberes a construir, movilizar, enseñar: es la que se puede hacer entre las prácticas del lenguaje en la dimensión nacional, es decir aquellas que un país y una cultura construyen a lo largo de la historia, de las evoluciones tecnológicas y sociales (prácticas epistolares, conversación telefónica, escritura para tratamiento del texto, escritura periodística o de la entrevista, el debate televisivo...) y las prácticas del lenguaje que están más ligadas a los modos familiares de socialización y a las experiencias individuales y del grupo familiar y social y que corresponden a usos menos identificados y menos descriptos, Las segundas tienen por supuesto que ver con las primeras: las prácticas del individuo se sitúan en relación con las prácticas institucionalizadas, con las prácticas dominantes. A pesar del lazo que vincula ambos registros de prácticas, en la escuela, los desafíos y los desarrollos docentes no son los mismos según que el acento esté puesto en uno u otro registro, lo evocamos.

Si cuando se habla de prácticas sociales de referencia, es posible referir a las prácticas socialmente dominantes o de la mayoría, a las formas socialmente construidas de utilización del lenguaje en situaciones sociales particulares que sobrepasan los individuos que los ponen en ejecución, no se puede hacer como si, aún para los alumnos más jóvenes, estas prácticas no fueran dotadas de un valor social, como si los alumnos no tuvieran algún conocimiento, alguna representación: el lenguaje y sus prácticas en la heterogeneidad de sus dimensiones está siempre "más allá\*' de la situación escolar. Salvo reducir las prácticas del lenguaje a sus sólo aspecto de "competencia" y "saber hacer" poner en palabras y en texto, que pueden no ser conocidas o dominadas, los otros aspectos, los otros desafíos son siempre significativos para los alumnos como para los enseñantes en lo que tienen que ver con las experiencias y las construcciones identitarias y cognitivas. Es por eso, por otra parte, que la noción de prácticas socio-lingüísticas producidas por las "instituciones sociales" deben ser completadas, cuando se trata de considerar las prácticas del lenguaje de los individuos, con la noción de relación con el lenguaje, es decir, la concepción y las representaciones que los sujetos se hacen de aquello para lo que el lenguaje puede ser utilizado. La relación con el lenguaje se construye en la historia de los sujetos, sus experiencias y puede ser puesta en relación con sus otras prácticas sociales; en este sentido, trabajar sobre las prácticas sociales de los sujetos (que pueden ser los alumnos, el enseñante o cualquier otro locutor) conduce a cuestionar las identidades siempre sociales pero sin embargo siempre singulares. Lo vemos, lo señalado es de importancia.

Cualquiera sea la dimensión (nacional, local, "individual" o grupal) de las prácticas del lenguaje que deseemos tomar de referencia, se trata de trabajar la relación entre formas lingüísticas y prácticas del lenguaje y analizar las producciones del lenguaje a partir de las situaciones, de los desafíos sociales e identitarios, de las prácticas normadas de una cultura en las que se basan.

3.2.3. Cambiar de punto de vista sobre la lengua

¿Qué significa la noción misma de práctica aplicada al lenguaje? Hablar de "prácticas del lenguaje", ya sea "sociales" (en el sentido de no escolares), escolares, de grupo...requiere de un cambio de punto de vista sobre el objeto de enseñanza. No es lo mismo hablar de "prácticas del lenguaje" y de "formas textuales argumentativas" o de "género discursivo" o de "escritos sociales" o de "escritos funcionales" (para designar ciertos escritos de la vida cotidiana). Pensar la lengua y el lenguaje en términos de prácticas del lenguaje, ya sea escolares o no, significa no reducir la actividad de lenguaje al dominio de la lengua y de las formas textuales ni a la competencia comunicativa y de expresión realizada por "actos del lenguaje", porque si es así le quitamos a la noción de prácticas su especificidad e identificamos la producción del lenguaje a algunos de sus aspectos, los más formales, los más lingüísticos sin duda, los más enseñables seguramente.

Se trata de pensar el lenguaje no solamente en tanto actividad siempre simultáneamente cognitiva, social, subjetiva y por supuesto lingüística (ya que se acompaña de la movilización y elaboración de formas lexicales, sintácticas, textuales) sino también en tanto producción heterogénea en la que se encuentran obligatoriamente presentes las dimensiones culturales, sociales, lingüísticas, a la vez singulares (propias del sujeto que las produce) y compartidas (del grupo que elabora ciertas formas y las reconoce como propias) y de hecho normadas.

La referencia a las "prácticas del lenguaje" debería obligar a desplazar en clase el punto de vista habitual sobre la lengua (incluida la descripción de los diferentes géneros textuales), para introducir la diversidad tanto de los puntos de vista como de los saberes, es decir, las dimensiones que relevan las relaciones entre el sujeto y el mundo social, las elaboraciones identitarias de éste, y también los conocimientos sobre las diferentes instancias productivas de las prácticas dominantes y de referencia. Así, prosiguiendo con el ejemplo del artículo del diario, su introducción en la clase, en referencia a la noción de prácticas socio-lingüísticas, no puede limitarse, como vimos, a hacer un análisis de su funcionamiento interno, de la manera en que se redacta un título (con sustantivos más que con verbos, con una condensación de sentido...). Aunque este análisis es en un momento necesario, el mismo cobra su sentido en relación con el rol de la prensa en el país, sus lectores...., dicho de otro modo, con las prácticas sociales, lingüísticas y no lingüísticas, más o menos comunes y familiares de los alumnos.

Trabajar a partir de las PSL constitutivas de las prácticas sociales en un momento dado de la historia social de las prácticas de comunicación de un país (prácticas de entrevista, del informe, de la publicidad o del rap o de la utilización del lenguaje en la clase, prácticas de escritura, prácticas de lo oral) implica hacer referencia a lo que hay de social y culturalmente construido en nuestras prácticas, a lo que hay de social y culturalmente diferenciador de los alumnos,

Puede ser, en este momento, interesante hacer un rápido rodeo por la noción de prácticas sociales de referencia tal como la define J. L. Martinand (1986) a propósito de la enseñanza científica y tecnológica; nosotros compararemos esta definición con la de prácticas de referencia en el dominio de la lengua y del lenguaje.

3.2.4- Las prácticas sociales de referencia

J. L. Martinand (1986) define las prácticas sociales de referencia como las prégtjga.s, es decir "las actividades objetivas de transformación de un dado natural o humano", que "conciernen al conjunto de un sector social no de roles individuales" y en las que las "relaciones con las actividades didácticas no son de identidad sino solamente de comparación", Añade que se trata ante todo de darse los medios de localizar las concordancias y las diferencias entre las dos situaciones entre las que una hace el objeto de una enseñanza.

La dimensión de las actividades objetivas de transformación de un dado y la del sector social se reencuentra en la definición que Y. Reuter (1996) da de las prácticas del lenguaje: aquellas que son finalizadas e inscriptas en un contexto social particular. Esta noción de prácticas sociales de referencia puede en efecto aplicarse a las actividades lingüísticas pero estas están demarcadas igualmente por dos puntos importantes:

* **La clase es siempre "ya" un lugar de prácticas sociales**, de prácticas sociolingüísticas hasta cuando estas no son explícitamente el objeto de referencia, para retomar los términos de Martinand. En efecto, el lenguaje, porque es objeto y medio de enseñanza, a diferencia de otras disciplinas escolares es siempre portador de características, de finalidades y de normas sociales, de desafíos y de capacidad de transformación. Esto sucede en la forma en que el enseñante interviene en la clase, en las interacciones cotidianas maestro-alumnos y alumnos-alumnos, en los textos de referencia (la literatura es ella misma una práctica y una institución sociales, pero raramente es tratada como tal en el marco escolar), en las maneras de evaluar las producciones.
* La finalidad de la actividad lingüística (en otros términos el hecho de atribuir un objetivo, una función particular, a diferencia de otras prácticas sociales, por la especificidad misma del lenguaje), su plurifuncionalidad (en particular, el hecho de que el lenguaje construye sentidos simultáneamente en los diferentes universos, universo social, subjetivo, referencia)...hace más complejo su análisis en tanto práctica social de referencia en la clase. Es raro -por fuera de las producciones más funcionales (pedir permiso, saber la hora del tren...) y aún así- que una producción del lenguaje tenga una finalidad única y, hasta cuando se le pide algo a alguien, se construye también una imagen de sí y del otro, se habla de los objetos del mundo, se busca obtener lo que se ve, seducir, argumentar... Lo que hace a la especificidad del lenguaje, considerado como práctica social y como actividad, es irreductible al sólo funcionamiento textual, a una puesta en equivalencia simple entre una función y los elementos lingüísticos. Pero es también esta especificidad Io que hace que los saberes movilizados en sus prácticas sean difícilmente identificables y por lo tanto difícilmente enseñables para muchos docentes.

1. CONCLUSIÓN. ESCOLARIZAR LAS PRÁCTICAS SOCIO-LlNGÜíSTlCAS: QUÉ

DESAFÍOS, QUÉ DIFICULTADES

La propiedad del lenguaje recién mencionada es un buen ejemplo de la dificultad de escolarización de las prácticas socio-lingüísticas. Hay otras: por un lado, el pasaje "evidente" de la descripción a la producción, como si el pasaje fuera fácil; por otro lado, la idea de que el conocimiento sin la producción no presenta interés, sin duda porque en los hábitos escolares, la evaluación no puede sino realizarse sobre las producciones de los alumnos. En otros términos, la aproximación escolar a las "prácticas" socio-lingüísticas no escolares frecuentemente está más próxima a la de los "objetos" lingüísticos escolares habituales, tales como la narración o el análisis de los textos literarios. Si tal debía ser el modo privilegiado de la referencia a las prácticas socio-lingüísticas, su interés sería relativamente reducido. Pero esto sería dañino, ya que dicha referencia representa una verdadera contribución.

* 1. **La referencia a las PSL: un aporte fundamental**

Mostrar que una producción lingüística, cualquiera sea, está sometida a reglas que no son reductibles a las simples normas escolares arbitrariamente valorizadas pero que son aquellas de una cultura común, de una "herramienta" intelectual, del funcionamiento de la lengua y de los textos (siempre en un momento dado de la historia social de estos) es un planteamiento y un objetivo esencial para la inmensa mayoría de los alumnos.

En efecto, estudiar esas reglas introduce a los alumnos en esta cultura, los obliga a confrontarse con esas reglas siempre simultáneamente sociales y cognitivas, del lenguaje y lingüísticas, históricas e individuales, a confrontarse con el trabajo de la lengua y del lenguaje, así, los hace ver que las prácticas sociales cotidianas no son una evidencia o un efecto de la espontaneidad o de la intencionalidad de los locutores o de las restricciones situacionales. Se trata pues de la participación en la cultura y no de la sola extensión de las competencias lingüísticas y del dominio de los nuevos tipos de textos, aunque es también esto, como plus.

Además, si los ejemplos evocados recuerdan que los usos de la lengua no pueden, sin daño para los alumnos, ser reducidos a un conjunto de puestas en acto de técnicas (técnicas redaccionales, técnicas de análisis), no se debe concluir que la aproximación "técnica" es inútil. Esto no es así ya que, gracias a ella, los alumnos producen textos correctos a la mirada de las normas de admisibilidad de tales textos (una carta, un pedido de empleo, una receta de cocina que se parece a una carta, a un pedio de empleo, a una receta de cocina); sin embargo hay que estar vigilante: esta "corrección" no permite de manera obligatoria, evidente, automática, que tal aprendizaje se transforme transformando al sujeto-alumno en sujeto de sus prácticas sociales después de haberlo hecho un productor de textos.

* 1. **Una dificultad**

Para atender este objetivo de transformación, habría que ir sin duda más allá de la noción del "alumno productor de textos" y tomar en consideración al 'G alumno productor de prácticas". Así, existe una paso menos ambiguo pero que puede ser más complejo: el que consiste en trabajar la noción misma de prácticas sociolingüísticas con los alumnos; esta revelación o análisis crítico, porque se trata de esto, consiste en hacer tomar conciencia a los alumnos y permitirles verbalizar los conocimientos socio-lingüísticos implícitos, las intuiciones (si no ¿por qué las prácticas de escritura, por ejemplo, antes eran tan dolorosas hasta saber que son difíciles?) puede ayudar a los alumnos a comprender mejor el mundo lingüístico pero sobre todo social que los rodea, y comprender el mundo escolar. Una tal marcha reflexiva sobre las prácticas, intentada por Labov en los Estados Unidos (1993), en particular con los alumnos con dificultades de aprendizaje de la lectura y de medio social pobre, favorece y permite sobrepasar lo que parece ser un fenómeno de resistencia por parte de los alumnos.

Por cierto, hasta los últimos años, los objetos escolares, los contenidos escolares se constituyen en ruptura con las prácticas no escolares; esta descontextualización de las tareas escolares es de hecho su especificidad y su sentido, la especificidad y el sentido de los aprendizajes de la Escuela. Introducir las prácticas sociales no escolares en la clase, aunque con la descontextualización que introduce la distancia escolar, podrá constituir una ruptura con los principios fundantes de la Escuela. Pero no será así a condición de hacer de las prácticas objetos de conocimiento tanto como objetos de producción. Por ejemplo, bien conducido a plantear la cuestión de los objetivos y de lo que está en juego en la introducción de las prácticas sociolingüísticas: se puede pensar como una apertura de la escuela al mundo social y/o como una ampliación de los conocimientos de los alumnos y/o como una formación del alumno, del alumno como sujeto adquiriendo así un mayor dominio-apropiación del mundo que lo rodea. Si, entonces, se puede concluir la importancia de lo que se pone en juego en la referencia a las PSL, es porque se trata, en esta ocasión, de tomar plena conciencia de la naturaleza del lenguaje y su rol en el conocimiento de mundo. A pesar de las dificultades que esto presenta, la introducción de la referencia a las prácticas no escolares, es pues de un interés muy grande y la sitúa en un planteamiento de real democratización, es decir, de acceso al saber, y no en un planteamiento en el que, en nombre de la adaptación a un nuevo público de alumnos (por lo tanto, a una parte de los alumnos), se limita a introducir nuevos objetos que deben producirse porque eso les puede ser útil.