



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Doctorado en Letras

Tesis

Carolina Cuesta

***Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología
circunstanciada de su enseñanza***

Director

Dr. Claudio Suasnábar

Codirector

Dr. José Luis De Diego

Octubre de 2011

ÍNDICE

1. DESLINDES Y PRIMERA APROXIMACIÓN: EL ESTUDIO DE LA DISCIPLINA ESCOLAR LENGUA Y LITERATURA COMO FUNDAMENTO DE UNA METODOLOGÍA CIRCUNSTANCIADA DE SU ENSEÑANZA.....	5
1.1. Deslindes de didáctica y didácticas de la lengua o la literatura: revisiones epistemológicas y políticas.....	10
1.2. De la noción disciplinar de las didácticas a la de <i>especialistas</i>: consensos y discrepancias en torno al problema del psicologismo.....	17
1.3. Perspectivas en didácticas de la lengua o la literatura: desestabilizaciones disciplinarias, reforma, organismos internacionales y especialistas.....	27
1.4. Políticas, reformas o el paradigma del Banco Mundial: el trabajo docente como problema de indagación.....	39
2. DE MÉTODOS Y METODOLOGÍAS DE LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN: LAS VARIABLES SISTEMA EDUCATIVO, CULTURA ESCOLAR Y DISCIPLINA ESCOLAR LENGUA Y LITERATURA.....	55
2.1. Problemas epistemológicos del(los) método(s) de enseñanza: la desproblematización de la enseñanza de la lengua y la literatura.....	57
2.2. La posición del investigador-formador y el problema de la noción de <i>prácticas sociales</i>: motivos de una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura.....	71
2.2.a. Precisiones y conflictos en torno a la noción de <i>enseñanza</i>: el problema de la regulación de las acciones sociales.....	79
2.2.b. Precisiones y conflictos en torno a la noción de <i>realidad empírica</i>: problemas de acceso e interpretación de la enseñanza de la lengua y la literatura.....	85
2.3. Cómo se <i>dicen</i> las relaciones entre cultura escolar, sistema educativo y disciplina escolar: problemas teórico-metodológicos en torno a las voces de los actores.....	96
2.3.a. Cómo se <i>dicen</i> las transformaciones y el cambio en la enseñanza: ajustes sobre los conceptos de <i>producción</i> y <i>reproducción social</i>.....	107

2.3.b. Cómo se *dice* el pasado entramado en el presente: de la cultura escolar a la disciplina escolar inscrita en el sistema educativo..... 116

3. DISCIPLINA ESCOLAR LENGUA Y LITERATURA: SUS RECONFIGURACIONES ACTUALES EN UNA HISTORICIDAD DE IDAS Y VUELTAS..... 123

3.1. Variables de reconfiguración de disciplina escolar lengua y literatura: el problema de la periodización para una historia reciente..... 127

3.2. Entre la comprensión lectora y la producción escrita; las situaciones de lectura y de escritura..... 134

3.3. Autoritarismos y democracias: transiciones político-epistemológicas de la enseñanza de la lengua y la literatura..... 147

3.4. Formación docente en Letras y divisiones disciplinarias: los circuitos de *expertise* y sus transiciones teóricas de los años sesenta y setenta a los ochenta..... 154

3.5. De los años ochenta a los noventa; de los noventa al dos mil: la consolidación de la lectura y la escritura como objetos de enseñanza..... 172

3.6. Circuitos de *expertise*, investigación, industria editorial y actuación profesional en formación docente: desde mediados de los noventa hacia el dos mil..... 185

4. FUNDAMENTOS PARA UNA METODOLOGÍA CIRCUNSTANCIADA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA..... 201

4.1. La fragmentación y atomización de la enseñanza de la lengua y la literatura: el rito de institución..... 204

4.2. Enseñanza de la lengua: gramática y diversidad lingüística..... 217

4.2.a. La enseñanza de la lengua y los órdenes del significado y el sentido: retornos a las nociones de *lengua(s)/habla(s)* y *palabra(s)/discurso(s)*..... 240

4.3. Enseñanza de la literatura: lectura y escritura; experiencia y subjetividad..... 251

4.3.a. La enseñanza de la literatura y <i>los órdenes de la vida</i> : retornos a las representaciones de lo real.....	265
5. MODOS DE REALIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE ORIENTADOS POR UNA METODOLOGÍA CIRCUNSTANCIADA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.....	285
5.1. Hacia la resolidarización de los saberes pedagógicos y los saberes docentes: los usos específicos de los materiales didácticos.....	293
5.2. La enseñanza de la lengua y la literatura organizada por situaciones de lectura y escritura: imaginación y gramática.....	301
5.2.a. Enseñanza de la lengua y formas de organización del trabajo docente: la resignificación de la corrección lingüística.....	317
5.2.b. Enseñanza de la literatura y organización del trabajo docente: formas de lo literario y modos de pensar lo literario.....	330
5.3. Los géneros/clases/tipos de textos como organizadores de la enseñanza de la lengua y la literatura.....	341
5.3.a. Enseñanza de la lengua: colisión estilística y discurso referido.....	358
5.3.b. Enseñanza de la literatura: orientaciones de significados y señalización de la verdad/falsedad.....	372
6. CONCLUSIONES.....	388
7. BIBLIOGRAFÍA.....	397
8. ANEXO.....	426

1. DESLINDES Y PRIMERA APROXIMACIÓN: EL ESTUDIO DE LA DISCIPLINA ESCOLAR LENGUA Y LITERATURA COMO FUNDAMENTO DE UNA METODOLOGÍA CIRCUNSTANCIADA DE SU ENSEÑANZA

Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza no intenta ser solo el título de este trabajo, sino también el tema-objeto de investigación y su tesis de base.

Se trata de recortar una zona ríspida, por momentos omitida, por otros demorada, que se visibiliza a la hora de revisar las últimas producciones que asumen la enseñanza de la lengua, de la literatura o de la lengua y la literatura como su preocupación. Dichas producciones de procedencias disciplinares, teorías y métodos disímiles, que transitan por distintos géneros (desde publicaciones académicas hasta una variedad de documentos que forman parte de políticas y de acciones educativas, pasando por distintos productos de la industria editorial escolar) se fueron aparejando en cuanto a sus institucionalizaciones y difusión. Esto sucedió, en gran parte, no solamente por sus virtudes teóricas y metodológicas, sino también porque todas ellas fueron favorecidas, más tarde o más temprano, por ciertas coyunturas políticas y político-educativas de las últimas décadas. Otra razón se debe a que, en estos derroteros, las producciones protagonizaron una reconfiguración de la disciplina escolar lengua y literatura, que se presenta como un quiebre imposible de ser dejado a un lado para nuestro objetivo. Esta imposibilidad se relaciona con que si bien esta investigación no se pretende histórica ni en el sentido de la historia de la educación, ni en el de los estudios literarios y lingüísticos ni como trabajo posicionado en la sociogénesis de las disciplinas escolares¹, sí necesita volver objeto de análisis una historicidad reciente para plantear los fundamentos de una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura entendida como, justamente, disciplina escolar. En suma, en el recorte de esa zona ríspida, omitida o relegada pensamos en esa metodología en términos de las ciencias sociales y sus líneas de investigación cualitativas.

¹ Existen investigaciones publicadas sobre la enseñanza de la lengua y la literatura que trabajan desde esta perspectiva como parte de sus construcciones teóricas y metodológicas: Bombini (2005) y Sardi (2006, 2011). Volveremos a ellas más adelante.

Por lo expuesto, iniciaremos el trabajo con un sumario de las decisiones epistemológicas y metodológicas que lo articulan y sustentan. Seguramente, algunas de ellas se verán ahora algo extendidas en sus justificaciones, aunque luego se las desarrolle con mayor profundidad.

Primero, esa zona ríspida, relegada u omitida obliga a que el trabajo se coloque en un lugar de borde respecto de estos desarrollos en la didáctica de la lengua, de la literatura o de la lengua y la literatura para observarlos desde una revisión epistemológica que indague qué tipo de conocimientos buscaron producir y en el marco de qué debates con otras didácticas; cómo comunican esos conocimientos; qué interlocutores imaginan; en qué espacios del amplio espectro de la educación los aplican; validan y legitiman. Esta revisión también considerará nuestras propias producciones².

Segundo, si fuera cierto que las didácticas especiales, específicas, de objeto, didácticas especializadas en campos de conocimiento, en cuanto a las distintas denominaciones que vienen recibiendo, supusieron una fragmentación del estudio de la enseñanza, más bien lo que parece valedero de afirmar es que, al menos, la didáctica de la lengua, de la literatura, de la lengua y la literatura, al mismo tiempo que se institucionalizaron en la formación docente –también como cuerpos de conocimientos para orientar distintas políticas educativas–, multiplicaron sus objetos de referencia, particularmente, en la última década del siglo XXI y en la Argentina. Por esto, reconocemos que si hoy por hoy este estudio se llamara didáctica de la lengua, de la literatura o de la lengua y la literatura, no estaría asumiendo, en términos de pertinencia y rigor de una investigación, el estallido de estas denominaciones en distintos grupos de perspectivas teóricas heteróclitas que debieran, al

² Como se irá viendo a lo largo del trabajo, buscamos una enunciación que explicita nuestra participación y toma de posición en las producciones sobre enseñanza de la lengua y la literatura de las dos últimas décadas en el marco de nuestra trayectoria profesional tanto en la docencia como en la investigación. En ese sentido, adscribimos a las prerrogativas respecto de la posición del investigador en los debates sobre investigación social de perspectiva cualitativa de, al menos, los últimos treinta años. Resumidas en palabras de Elsie Rockwell: “Producir conocimiento nos compromete a realizar su valor dentro de los procesos sociales y políticos en los que participamos” (2009: 39).

menos, escribir en plural el nombre *didáctica*³. No es, entonces, que en un aquí y ahora estamos en un campo llamado *didáctica de la lengua, de la literatura o didáctica de la lengua y la literatura* por el que distintos agentes luchan para hacerse de la *doxa*⁴, ya que esa enumeración debiera completarse con las recientes didáctica de la lectura, didáctica de la escritura (y sus vínculos con la alfabetización), didáctica de la argumentación, didácticas de las lenguas, didáctica de las prácticas del lenguaje, la didáctica de la lectura literaria o de la literatura que se construye en el campo de la literatura infantil y juvenil, de la promoción de la lectura, entre otras.

Tercero, dada la situación anterior, su lectura en un presente obliga a reconocer que no estamos *frente* a un campo autónomo ni *en él* o, al menos, a asumir que este recorte resulta insuficiente para esta investigación. Más bien se asiste a un entramado de distintas perspectivas didácticas que son en sí mismas variables de reconfiguración de la disciplina escolar lengua y literatura en el sistema educativo argentino. Estas perspectivas responden a una historicidad que cruza las políticas educativas con producciones de saberes académicos y sus puestas en circulación en las instituciones educativas; y que se documentan desde mediados de los años ochenta del siglo XX hasta la actualidad; pero con claros antecedentes en los años sesenta y setenta. Básicamente, se tratarán aquí procesos político-educativos dados en la educación secundaria y en los ingresos a la educación superior –igualmente, de

³ Graciela Herrera de Bett da cuenta de esta pluralidad en el uso de las denominaciones “didácticas específicas de la lengua y la literatura” (2000: 145; 2003: 237).

⁴ No entraremos aquí en debates acerca de la noción de *campo* ni en aquellas nociones de amplio conocimiento en el mundo académico que completan la teoría sobre la acción social de Bourdieu (*illusio*, *habitus*, etc.). Dada la proliferación de sus usos en la investigación educativa, creemos que, en especial, la noción destinada a analizar la formación docente que nos llevaría a tener que efectuar cantidad de retornos y nuevas especificaciones de estos términos –en particular el de *habitus*– no se utilizará aquí como categoría de análisis específica. También porque, como se verá más adelante, nuestras opciones teóricas son de otro orden. Por lo tanto, utilizaremos *campo* como nominación consensuada para distinguir espacios de acción académico profesionales. Realizar un relevo y un análisis de cómo vienen siendo naturalizados estos conceptos en líneas que asumen ese objeto de indagación para construir perspectivas didácticas y de currículum, como las llamadas *Pensamiento del profesor*, supone una investigación aparte que, por ejemplo, debería considerar cómo han derivado en homologaciones con categorías de tradición psicológico-cognitiva (Gimeno Sacristán, 1998). Sí recurriremos a las precisiones de Pierre Bourdieu (1992) para recuperar el sentido de la noción de *práctica* como acción social y también su producción sobre problemas lingüísticos-discursivos que articulan esa acción social en las instituciones (Bourdieu, 2001). Para una problematización sobre las lecturas de la teoría de Pierre Bourdieu, cf. Gutiérrez (2005a). Sobre la complejidad que presenta la noción de *campo*, de Bourdieu, para explicar la investigación y actuación profesional en educación, cf. Díaz, Mario (1995).

estrechos vínculos con la educación primaria– entre mediados de la década de los ochenta, de los noventa y durante la primera década del año dos mil, que son abordados desde marcos teóricos consecuentes con estos problemas. De allí, la revisión epistemológica y política de la(s) didáctica(s) mencionadas, el uso de la categoría *disciplina escolar* y los retornos a los conceptos de *enseñanza* y *metodología* desde estudios que se inscriben en postulados propios de la investigación cualitativa en ciencias sociales.

Cuarto, la bibliografía y las fuentes que versan sobre la enseñanza de la lengua o la literatura⁵ presentan características particulares. Por un lado, hay un grupo de trabajos que se inscriben en las lógicas de las publicaciones académicas. Por otro, en especial hacia la última década, se le solapa una hiperproducción, por demás diversificada, en la que se hallan planteos didácticos (dicho de manera muy general) plasmados en distintos géneros: nítidos o mixturados; de edición y publicación vía Estado nacional, provincias o jurisdicciones, industria editorial escolar, organizaciones no gubernamentales (ONG), fundaciones privadas; todos materializados en publicaciones en papel o en sitios web (en algunos casos como emprendimientos personales). Esta situación, seguramente, ameritaría una investigación de corte colectivo y estadístico, pero no es el propósito de la aquí presentada. Por ello, se decide organizar la exposición de estas producciones (y así se las llamará) en la cronología antes mencionada seleccionando entre ellas casos representativos del muestreo incompleto en relación con las cantidades, como ya se dijo, pero suficiente para el rastreo y análisis de significados recurrentes que forman parte de las desestabilizaciones y remodelaciones de la disciplina escolar lengua y literatura que nos interesa estudiar como base de una propuesta metodológica circunstanciada de su enseñanza.

Quinto, la dimensión empírica propiamente dicha de esta investigación también tiene sus particularidades. No se trata de una recolección de datos en un terreno desconocido ni de producciones de grupos que presentarían una marcada distancia social y cultural respecto de nuestra posición; sino que se construye desde un acopio de distintos escritos producidos

⁵ Seguiremos utilizando esta denominación que, si bien no goza de demasiada precisión, permite allanar en la escritura el abigarramiento que significa el despliegue de la enumeración de las perspectivas antes señaladas.

por docentes y alumnos en situación de formación (de enseñanza, de clase), en los que hemos tenido injerencias directas o indirectas; pero protagonismo al fin. Es decir, se trata de materiales empíricos obtenidos en nuestra trayectoria profesional que comienza en 1998 y se extiende hasta la actualidad, en el caso del trabajo en formación docente, y se inicia en 1998 hasta el 2008, en escuelas secundarias y cursos de ingreso universitarios. Esta trayectoria desplegada en distintas instituciones educativas comprende, en su sentido geográfico, el acceso a las perspectivas de distintos actores residentes en diferentes puntos del país tanto de manera presencial como, desde el año 2006 y hasta ahora, a través de la educación virtual.

Sexto, esta investigación no desconoce el otro estallido y desestabilización de los objetos lengua y literatura. No solamente en la investigación académica y en la formación de especialistas en las mismas instituciones educativas, sino también más allá de sus límites. A qué llamamos lengua y literatura en la actualidad es una pregunta por demás compleja en cuanto a aquello que los actores de su enseñanza tienen para decir, ya sea por las actualizaciones de significados que desde la academia creemos vetustos y, por ello, suponemos eliminados del juego social, o porque interpelan nuestras propias convicciones teóricas. Este trabajo asumirá dicho estallido y desestabilización de los objetos lengua y literatura. Cabe ahora señalar que sostiene la denominación *enseñanza de la lengua y la literatura* porque se sigue arrastrando en las producciones al respecto que hemos mencionado, de manera explícita o implícita, y porque docentes y alumnos seguimos diciendo, aunque estemos en espacios cuyos nombres varían entre Taller de lectura y Taller de escritura, Taller de comprensión y producción de textos, Prácticas del Lenguaje, entre otros, que estamos allí para *enseñar y ser enseñados* en lengua y literatura⁶.

Séptimo y último, por lo expuesto, se adelanta aquí que se utiliza el abordaje del objeto lengua y la literatura como disciplina escolar porque se lo estudiará situado en el sistema educativo y en la cultura escolar. Es decir, que la enseñanza de la lengua y la literatura es

⁶ Esta distinción nos permite plantear de otro modo la acción de aprender por parte de los alumnos. Como se verá más adelante, se trata de sortear los reduccionismos psicologicistas de la noción de *aprendizaje* (Rockwell, 2000, 2009; Temporetti, 2006); a la vez que nos permite observarla como regulación del trabajo docente (Viñao, 2002; Rockwell, 1995, 2005, 2009; Díaz Barriga, 2009).

un entramado superpuesto de “tradiciones” (Goodson, 2000) lideradas por ciertos grupos, no solamente de “contenidos”; sino también de reglas, rituales, criterios organizativos, juegos jerárquicos, mitos, modos de formación y acreditación, en el que se puede observar su carácter de producto genuino en cuanto disciplina escolar (Viñao, 2002: 70-71). Esta decisión teórica y metodológica permitirá también indagar un presente de la enseñanza de la lengua y la literatura que muestra, en el solapamiento de sus sedimentos, una “heterogeneidad frente a la norma” y devela con mayor precisión “lo que perdura y lo que cambió” (Rockwell, 2009: 181). Creemos que sin el estudio del objeto situado en el sistema educativo y en la cultura escolar no se pueden formular, ni validar, fundamentos para una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura que ofrezcan reorientaciones para el trabajo docente. Además, sin este estudio dicha metodología no asume su carácter circunstanciado. Es decir, no podrá atender a que el trabajo docente se localiza en una historicidad reciente de la disciplina escolar lengua y literatura enmarcada en el sistema educativo. En resumen, no podrá sustentar en términos teóricos propuestas de enseñanza con sentido y valor para docentes y alumnos.

1.1. Deslindes de didáctica y didácticas de la lengua o la literatura: revisiones epistemológicas y políticas

Las operaciones antes enunciadas allanan la necesaria puesta en suspenso del hecho de que existiría *una* didáctica de la lengua o la literatura, a modo de reflejo de objetos preexistentes a cualquier historización de la disciplina escolar lengua y literatura, y que existiría ajena a los debates y replanteos de la didáctica general y, en sentido más amplio, de las ciencias de la educación como ciencia social. Como veremos, afirmar que particularmente en la Argentina desde los años noventa, sobre todo, didáctica general y didácticas específicas⁷

⁷ Como se verá en el desarrollo de este apartado, las denominaciones de este campo varían según el periodo que abarca cada debate y las posiciones disciplinares desde las que se enuncia. Utilizamos *didácticas específicas* como nominación institucionalizada por la Maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral y también por el Centro de Estudios en Didácticas Específicas (CEDE) de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín dirigido por la Mg. Gema Fioriti y del que participamos activamente desde su creación en 2002. Desde esa fecha, el Centro viene realizando publicaciones y eventos académicos locales e internacionales con el objeto de impulsar un empleo generalizado de esta denominación, cuyo sentido original se basó en la distinción con una incipiente didáctica

caminan por senderos bifurcados resulta erróneo y más bien una creencia que se vincula con sus relaciones poco armoniosas signadas por la disputa de espacios de validación académica y de trabajo (Camilloni, 1996; Davini, 1996; Feldman, [1999] 2008; Bombini, 2001a; Steiman, Misirlis y Montero, 2006).

Por lo tanto, la hechura de una investigación que retome los aportes que le sean significativos y producto de estos campos en un sentido de avance más sobre lo ya explicado y fundamentado nos parece desacertada, ya que abonaría a una atomización que por momentos avala enunciaciones de producciones de conocimientos sobre la enseñanza de la lengua o la literatura que se imaginan solas, exentas de cualquier polémica.

Algunos procesos compartidos por cada perspectiva didáctica, a nuestro entender, conllevan lógicas de repliegue sobre la recursividad de ciertos modos persistentes de teorización documentados a partir de la segunda mitad de los años noventa⁸. Y que luego pondremos en relación con el hecho de que se hayan dado en épocas de la sanción y posterior periodo de implementación de la Ley Federal de Educación (1993) en la Argentina. De este modo, hay una insistencia en, por un lado, reconocer la “porosidad” y “permeabilidad” de las fronteras de “la didáctica” y en asumir que resulta imposible pensar producciones que no trabajen en una lógica interdisciplinaria (Camilloni, 1996: 35); pero, por otro, se insiste en reafirmar la existencia e incumbencias de una didáctica que estaría

destinada a la educación especial. La decisión tenía la intención de asegurar la referencia sobre didácticas de disciplinas, a veces también llamadas de objetos. Las publicaciones de las ponencias presentadas en las distintas jornadas y congresos del CEDE son otros materiales valiosos en los que se puede observar el estallido de las didácticas y la proliferación de recortes por nivel o modalidad, por ejemplo, didáctica de la enseñanza universitaria, de la formación docente, de primer ciclo, entre otras, o la de recortes por nuevos campos disciplinares en cuanto a sus recientes institucionalizaciones en los estudios superiores o la escuela media, por ejemplo, didáctica de la sociología, del turismo, de las ciencias del trabajo (cf. Fioriti, 2008; 2010).

⁸ La publicación *Corrientes didácticas contemporáneas* es en ese sentido un documento de sumo valor. Iremos desplegando el análisis de los artículos de las autoras que desde sus distintos intereses van delineando problemas y proyectos pendientes, que siguen resultando actuales. Se trata de seis artículos que sintetizan las intervenciones de Alicia Camilloni (Universidad de Buenos Aires, UBA), María Cristina Davini (UBA), Gloria Edelstein (Universidad Nacional de Córdoba, UNC), Edith Litwin (UBA), Marta Souto (Universidad Nacional del Comahue, COMAHUE) y Susana Barco (COMAHUE) en el seminario homónimo realizado en la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (no se indica el año específico de su dictado). El libro se publica por primera vez en 1996 en la colección Biblioteca de Cuestiones de Educación de Paidós, dirigida por María del Carmen Delgadillo y Beatriz Alen, y tiene una séptima reimpresión en el 2006.

amenazada por influencias del propio estallido de las ciencias de la educación en diferentes perspectivas teóricas: estudios sobre el currículum, interpretativo-críticos, psicologías aplicadas, además de las didácticas específicas (Camilloni, 1996: 20-22). Por ello, desde la didáctica general, se dio una tendencia revisionista que debatió sus relaciones con otras disciplinas bajo conceptos como *herencia* y *deudas*, desde una posición que también analizaba su propio estatuto disciplinar y científico (Camilloni, 1996: 20). Al mismo tiempo, se alertó sobre los riesgos que suponían las didácticas especiales, que habían ganado espacio frente a la improductividad de los proyectos de construcción de una “megateoría” que intentara rearticular en un todo las multidimensiones del fenómeno educativo apelando a una lógica de sumatorias disciplinarias⁹, pero de dudosa concreción en la acción (Davini, 1996: 55-57), y frente a la labilidad epistemológica de las didácticas por niveles, cuyas dependencias mecánicas a la descripción psicológica maduracionista, hasta la actualidad, responden a cortes burocráticos del sistema y atentan contra los intentos de alguna unidad epistémica (Davini, 1996: 57). En consecuencia, según esta línea del

⁹ Cristina Davini señala el caso de la producción de José Gimeno Sacristán como representativa de estos proyectos que suman distintas tradiciones teóricas y líneas para abordar la complejidad de las prácticas escolares en una “teoría curricular y de la enseñanza [que] incluye a las teorías políticas, sociológicas, culturalistas y de sistemas simbólicos, la lingüística, las teorías cognitivas y psicogenéticas, el análisis institucional y el estudio de las tecnologías sociales en vastísimas producciones y multidimensiones de análisis”. [...] donde “El innegable esfuerzo teórico del autor está concretado en una integración metateórica, asentada en el supuesto de que la comprensión crítica transformará las prácticas, dentro de un conflictivo proceso histórico, en el que hay que incluir las ‘teorías prácticas’ de los docentes. Estamos así en presencia de una megateoría, que tiene la gran virtud de reunir muchas teorías de distintos orígenes y, a su vez, la gran limitación de no poder operar sobre la acción debido a su ‘peso excesivo’. Al incorporar tantas dimensiones y variables se va convirtiendo en una teoría interpretativo-descriptiva y no en una teoría práctica; esto es en una teoría para la acción” (Davini, 1996: 55-56). La lectura de la prolífica producción de Gimeno Sacristán, también en coautorías con Gómez y Contreras, muestra esos movimientos señalados por Davini a partir de revisiones rigurosas y muy lúcidas en cuanto al análisis crítico de los estados de situación; pero de armados teóricos abigarrados y, a veces, por demás eclécticos que dificultan pensar cómo se concretarían en la enseñanza. Este rasgo, matizado de distintas maneras, también es asumido por algunas producciones en didáctica de la lengua o la literatura españolas que ingresaron en nuestro país en el marco de los procesos político-económicos que también atravesaron la reforma educativa en momentos en que Davini hace este análisis. Es el caso de los trabajos de Teresa Colomer (1996, 2001), Antonio Mendoza Fillola (1990, 2003), Daniel Casanny (1989, 1999), Anna Camps (1998), Carlos Lomas y Andrés Osoro [comps.] (1993), Lomas, Osoro y Amparo Tusón (1993), Lomas [coord.] (1996). Analizar de manera específica las lógicas epistemológicas de la producción ibérica en didáctica de la lengua o la literatura, a lo que se debería agregar sus cruces con la psicogénesis (Álvarez Méndez, 1998; Camps, 1998) es tema de otra investigación. No obstante, haremos referencia más adelante a los impactos de estos desarrollos en el ámbito curricular, a través de las editoriales de capitales españoles –y a la luz de los procesos de monopolización del sector argentino–, y a la adopción de las formas de organización del sistema educativo español por parte de la Ley Federal de Educación.

debate, las didácticas especiales o por disciplinas curriculares habían ganado para mediados de los años noventa el espacio de las propuestas normativas:

... desvinculadas de una propuesta didáctica global y, por ende, del proyecto político-cultural pedagógico. [...] Sin el entramado de un proyecto compartido, las didácticas especiales por disciplina se están consolidando como teorías “diafragmáticas” con pretensión expresa o latente de neta autonomización. Sobre la base de la mirada focalizada en una o dos dimensiones del problema, sostienen la intención de constituirse en una “mirada total” (Davini, 1996: 57-58).

De este modo, en el despliegue de un discurso de reconocimiento de la propia historia de la didáctica general para la que el “... enfoque tecnocrático obturó, durante mucho tiempo cualquier reflexión sobre el tema del conocimiento constituyéndose en aplicación del planeamiento eficientista en las escuelas”, y beligerante, porque “... se manifiesta un problema de poder propio de la lógica académica del campo universitario y de la investigación, en donde históricamente han tenido más status los especialistas en distintas ciencias básicas, de las ciencias sociales y aun de la psicología. La didáctica ha tenido un peso menor en este terreno, relegada implícitamente al campo de las acciones instrumentales” (Davini, 1996: 59); aparece el análisis de las producciones en didáctica de la matemática de Chevallard (1985) y el grupo de los *Instituts de Recherche por l'Enseignement des Mathematiques* (IREM, por sus siglas en francés; Institutos de Investigación para la Enseñanza de las Matemáticas), también Brousseau (1993), como representativos de esa propensión de las didácticas específicas a la “fragmentación” de una enseñanza con “función social básicamente instructiva o académica” (Davini, 1996: 60).

Parte de este planteo del problema es ofrecido por Daniel Feldman ([1999] 2008) en una revisión epistemológica y metodológica del estado de la didáctica en la Argentina de fines de los noventa. Dice Feldman que el hecho de que la educación haya sido tema de atención preferencial en la agenda política de las últimas décadas muestra procesos similares a los ocurridos en los inicios del siglo XX y en los años sesenta respecto de las discusiones sobre la necesidad de generar transformaciones pedagógicas ([1999] 2008: 9). Pero, sobre todo, estaría señalando la necesidad de una revisión epistemológica de la producción del conocimiento didáctico en el análisis de cómo ha resuelto las intenciones reformadoras en sus articulaciones con “el conocimiento sistemático sobre cuestiones pedagógicas y

didácticas con la realidad de la vida en las escuelas y el trabajo cotidiano de los maestros” ([1999] 2008: 9). Se puede afirmar que este nudo problemático se extiende a todos los niveles educativos del sistema, es decir, que implica también a profesores, en los que

problemas de enfoque, de paradigma, de poder, contribuyeron al crecimiento de ese comodín difuso, pero ventajoso a la hora de explicar fracasos e inconvenientes, que es la categoría “relaciones teoría-práctica” (Feldman, [1999] 2008: 9).

Al redefinir el problema, el autor postula que, en realidad, hay que estudiar las relaciones entre didáctica y *enseñanza*. En principio, la teoría es la didáctica, pero también lo son otros de sus productos, como los programas, las normativas y la práctica que corresponden a las acciones de los docentes en la clase. Ahora bien, es imposible quedarse con este primer deslinde que más bien resulta ordenador, casi como un recordatorio de una cuestión crucial para los últimos tiempos en los que la revisión (cuestionamiento y hasta negación, dice Feldman) de la enseñanza desde diferentes vías desestabilizan a la didáctica. En términos amplios, esas constantes críticas a la enseñanza se enmarcan en las discusiones pedagógicas entre la escuela tradicional y la escuela nueva que signaron la primera parte del siglo XX; derivadas en la actualidad en los debates con la tecnología instruccional y su base sistémica y conductista. Así la proliferación y crecimiento del conocimiento pedagógico en la irrupción de las ciencias de la educación, como ciencia moderna, también viene abonando a la fragmentación en nuevos saberes positivos. En consecuencia, ya para fines de los años noventa, Feldman reafirma que la didáctica puede definirse como “una actividad educacional especializada que se preocupa por los problemas de la enseñanza”, pues entiende que la enseñanza es un *invento social* (Feldman, [1999] 2008: 10)¹⁰. Interesa para este trabajo esta distinción porque recoloca aristas de la producción didáctica que exceden al hecho de pensarla, al menos únicamente, como disciplina o campo de conocimiento del mismo modo que lo venimos sosteniendo. En resumen, se trataría de una *especialidad*. Reconceptualización que resulta pertinente para la revisión epistemológica de

¹⁰ Feldman inscribe este concepto desde la perspectiva de la psicología de la cultura de Jerome Bruner en su primera etapa (1969). “La educación como invención social”. *Hacia una teoría de la instrucción*. México, UTEHA. Reeditado en la compilación (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid Morata. En nota 1 de Feldman ([1999] 2008: 137).

las perspectivas didácticas de la lengua o la literatura que pretendemos abordar en perspectiva histórica.

En el marco de estas diferenciaciones, y de otras que se retomarán más adelante, Feldman hace una lectura de la aparición en escena de lo que, en principio, llama las “didácticas especiales” para luego inscribirlas en esta idea de didáctica como especialidad nombrándolas “didácticas especializadas en campos de conocimiento” ([1999] 2008: 40). Luego de explicar el problema de la dependencia psicológica de la didáctica que llevó a confundir, en ese macrodebate, las relaciones teoría-práctica, las producciones teóricas en psicología del desarrollo y psicología cognitiva con la pedagogía y la didáctica en sí misma (Feldman, [1999] 2008: 33-40), el autor ofrece una justificación de esta irrupción, que atañe también a la Argentina, en términos epistemológicos:

En los últimos años los enfoques generales de la didáctica se han debilitado. Una de las razones es que muchos planteos acerca de la enseñanza han perdido parte de su carácter prescriptivo en el marco de la polémica con la concepción tecnicista de la enseñanza. Paralelamente, el conocimiento dejó de ser el escenario de encuentro entre docentes y alumnos y reclamó su lugar en el “sistema didáctico”. El proceso de la didáctica quedó redefinido por el juego triangular de posiciones y abrió paso a una notable y prolífica producción con base en el contenido de disciplinas de conocimiento (Feldman, [1999] 2008: 41).

Señala luego que las didácticas especializadas pudieron capitalizar el abordaje de “situaciones concretas”, por esa cercanía con la enseñanza que la didáctica general había perdido de vista, ya sea por el abandono de las reflexiones sobre su rol instrumental, o por “los reales límites de sus planteos generales”; y comprender que el conocimiento es variable protagónica de la enseñanza, justamente, en esas situaciones concretas (Feldman, [1999] 2008: 41).

No obstante, esta irrupción trajo una serie de nuevos problemas que aún persisten y que, creemos, hacen a los que aquí queremos analizar respecto de las didácticas de la lengua o la literatura. Feldman parece estar retomando esos debates epistemológicos de mediados de los noventa, basados en la serie de hipótesis sobre las didácticas específicas que ya hemos analizado. Por un lado, porque la lectura de estas didácticas pareciera estar más atada a la didáctica de la matemática y a cómo varios de sus conceptos fueron, por líneas de las

ciencias de la educación, reutilizados para plantear sus propias didácticas especializadas. Se trata, en última instancia, de las adscripciones o réplicas a las primeras formulaciones teóricas de didactas de la matemática franceses que también dieron cabida a redefiniciones en otras didácticas específicas en los ámbitos europeo y local (Fioriti, 2008). Sin embargo, ya circulaba por entonces el clásico trabajo de Bronckart y Schneuwly (1996), quienes en una primera propuesta disciplinar denominada *didáctica del francés como lengua materna* –veremos más adelante cómo Bronckart la ha reformulado actualmente– cuestionaban el traspaso de las categorías “transposición didáctica” y “sistema didáctico” a los estudios sobre “didáctica de las lenguas” que debían reconocer el carácter estrictamente social del objeto y, en ese sentido, incluir para una redefinición del sistema “las prácticas sociales de referencia” (1996: 71). A su vez, la denominación “didáctica de las lenguas” remite a una génesis europea de, al menos, dos decenios, cuando se registran las primeras producciones metametodológicas para la enseñanza de las lenguas vivas. En los años cincuenta, con el conductismo y el behaviorismo, esas reflexiones serán reimpulsadas, diversificadas a nivel mundial (por ejemplo, la enseñanza del francés y del inglés para los hablantes no nativos) también por factores que hicieron, y hacen, a políticas lingüísticas (Bronckart y Schneuwly, 1996: 65-66).

Queremos señalar, en relación con lo anterior, que habría más de un relato para explicar el advenimiento de las didácticas específicas y que no son similares según la disciplina en la que se especialicen. Tampoco, como queda claro, esos relatos serán iguales según la posición política disciplinar que ocupe quien los narra. Estas caracterizaciones de las didácticas específicas de mediados y fines de los años noventa, en realidad, recortan los usos de algunas categorías –básicamente de Chevallard y de Brousseau– producidas en los ochenta y que circularon en nuestro país a partir de las traducciones al español de los años noventa¹¹. Así, en la perspectiva más focalizada a producir conocimiento didáctico con bases en postulados de la psicogénesis y como desarrollos desde las ciencias de la educación, se encuentran estos préstamos (Castedo, 1995; Lerner, 1998) y no en todas las líneas que venían trabajando sobre la enseñanza de la lengua y la literatura (Bombini, [1989] 2005).

¹¹ Las publicaciones más citadas: Chevallard ([1985] 1997) y Brousseau (1993).

1.2. De la noción disciplinar de las didácticas a la de *especialistas*: consensos y discrepancias en torno al problema del psicologismo

No obstante, si para los años noventa la discusión parecía encaminarse más hacia la existencia o no de estas didácticas específicas sospechadas de *diafragmáticas*, y si verdaderamente no presentaban una autonomía respecto de la didáctica general, Feldman reactualiza estos temas. Algunos de los nuevos tópicos que señala sirven para mirar el presente de las didácticas de la lengua o la literatura en cuanto sus propias luchas y diversificaciones. Recolocaremos otros tópicos en este marco y señalaremos algunas cuestiones que nos parece importante agregar, al menos para observar las relaciones entre didáctica general y didácticas de la lengua o la literatura. Se trata, nuevamente, de no emprender una caracterización de las didácticas específicas que englobe a todas ellas, por lo menos en la Argentina. Cada una, desde sus distintas historias de institucionalización y tradiciones disciplinarias, presenta algunos puntos de contacto, pero, a la vez, rasgos muy distintos si se las estudia en alguna profundidad. Dice el autor sobre los nuevos problemas que presentan las didácticas especializadas y que analiza:

Sin embargo, su virtud también aparejó debilidades: por fuerza, segmentaron el proceso educativo, avalaron un sesgo cientificista difícil de balancear y redujeron las variables para el análisis de la enseñanza. La idea de triángulo se utilizó para reponer lo que se suponía excluido en la relación de enseñanza, el conocimiento –y la “terrible verdad” de sus transformaciones en su tránsito hacia la situación escolar–, frente al énfasis de los últimos tiempos en el aprendizaje y la tradicional importancia del vértice del maestro. Al simplificar el modelo para equilibrar los pesos se produce, junto a la ganancia conceptual, una reducción de las coordenadas del sistema y de sus puntos de articulación. Por otra parte, el crecimiento de los enfoques basados en disciplinas como manera, por ejemplo, de encarar el currículum puede convertir el diseño de la tarea educacional en una sumatoria. Paradójicamente su especialización despecializó importantes campos del conocimiento y de la práctica educativa. Este problema queda sin resolver porque la existencia de dos continentes didácticos –general y especial– no expresa una división de roles, producto de las distintas agendas que cada una se traza. Por el contrario, la relación puede ser conflictiva por la disputa de espacios y hoy está marcada por la hegemonía de los enfoques especializados (Feldman, [1999] 2008: 41-42).

Creemos que “segmentación”, “sumatoria” y “cientificismo”, lo mismo que la “disputa de espacios” por la “hegemonía” de una línea en didáctica de la lengua o la literatura por sobre otras, son las variables para transitar que indican, en la recursividad del debate, una necesaria revisión de las condiciones de producción e intereses de sus propios discursos. Es decir, que únicamente no es una discusión epistemológica-académica desarrollada en

nombre de la “búsqueda de la verdad científica”, sino que también, y como se ha señalado, en el interior de esos debates adquiere un carácter profesional-corporativo. Segundo, porque lo anterior es parte de lo omitido en los trabajos que se analizarán más adelante y que se intentará no repetir en este estudio: una didáctica de la lengua, de la literatura o de la lengua y la literatura no es en sí misma la enseñanza de la lengua, de la literatura o de la lengua y la literatura, ni tampoco exuda una metodología por el hecho de asumir la palabra *didáctica*. Dichos trabajos construyen una(s) realidad(es), pero no todas en lo referido a la enseñanza de la lengua y la literatura, desde finales de los años ochenta hasta la actualidad, y avanzan más o menos en sustentar o develar las bases teóricas de sus proyectos metodológicos. Estas realidades construidas por lineamientos didácticos no espejan las condiciones simbólicas y materiales de esa enseñanza, por lo tanto, resultan insuficientes a la hora de construir el estado de las cosas para los intereses aquí planteados¹².

En consecuencia, los argumentos sobre el avasallamiento de las didácticas específicas a la didáctica general confluyen en un armado epistemológico y político. Por un lado, porque las primeras dispersarían, a la vez que particularizarían, fenómenos que requerirían de una mirada global, general, amplia, en términos de teorizaciones didácticas y, por otro, porque están las comunidades académicas que toman para sí el patrimonio de los desarrollos didácticos desde lógicas de estatus científico y regímenes de verdad en la imposición de los rasgos particulares de los objetos que estudian y que se implicarían en la enseñanza de sí mismos (Camilloni, 1996: 34; Davini, 1996: 60). Pero también, estos argumentos deben ser leídos en “las polémicas [que] reflejan las condiciones de supervivencia de los especialistas en un contexto en el cual las decisiones sobre el aparato académico y escolar dependen, cada vez más, de los organismos financiadores” (Davini, 1996: 60), y en cómo específicamente se intenta resolver la supervivencia de los especialistas en el aparato académico:

¹² Por lo tanto, también se deslinda que la siguiente investigación presuponga que accederá de manera directa a unas *realidades* especulares de la enseñanza de la lengua y la literatura. Lo que sería posicionarse en una ontología realista carente de pertinencia epistemológica y metodológica, pero también ontológica, con un estudio cualitativo (Denzin y Lincoln [eds.], 1994; Combessie, 2000; Guber, 2001, 2004).

Se trata más bien de un tipo de problema de fronteras que parece estar perdiendo entidad. Es menester reconocer, sin embargo, una elevada probabilidad de que también se siga discutiendo dónde están las fronteras, ya que tras cada una de las disciplinas hay comunidades científicas – “tribus académicas” según la expresión que Tony Becher (1989) toma de Burton Clark (1963) y rescata de una idea anterior de Evelyn Waugh (1959). Puede ser cierto que sigan discutiéndose, porque detrás de estas divergencias formales, cuando se discuten campos de trabajo se está disputando el papel de ciertas instituciones, de grupos de investigación y, por ende, la asignación de recursos. *Las comunidades científicas no son ajenas a estas cuestiones, que se relacionan con opciones en torno a problemas de política científica que no se deben olvidar, dado que quienes deciden acerca de la validez de las teorías son, precisamente, las comunidades científicas* (Camilloni, 1996: 34)¹³.

Si bien, como veremos más adelante, esta perspectiva será contestada por especialistas en didácticas específicas, recortando la dimensión epistemológica del debate (especificidades de los objetos traducidas en contenidos y métodos de enseñanza, los últimos más o menos desarrollados) y desplazando la discusión política a una lucha discursiva por señalar qué didáctica(s), en realidad, sería(n) la(s) desplazada(s) o no reconocida(s), aun dando continuidad a la polémica hasta la actualidad (Fioriti [comp.], 2006; 2008), hay en estos desarrollos revisionistas de la didáctica general en la Argentina a mitad de los años noventa unas claras diferenciaciones que parecen haber quedado perdidas en todos los reacomodamientos que la reforma educativa traccionaba e instaba a imaginar; pero, que al recuperarlas resultan pertinentes para analizar el estado actual de la cuestión.

Mientras que en los análisis de la didáctica de la matemática francesa retomada por algunos didactas de otras disciplinas, resulta indiscutible el tráfico de categorías que recortan la enseñanza a la especificidad de los intercambios entre docentes, alumnos, saberes y objetos particulares, a la vez que se reconoce su aporte, hay otra tendencia que en el momento se explica por la “baja autonomía” de las didácticas específicas basada en el carácter intercambiable de algunas de sus “ideas-fuerza”. Estas son producto de desarrollos que no se corresponderían con disciplinas, en el sentido de autónomas y con teorizaciones y metodologías originales, sino que se trata de un “... ‘diálogo’ entre los especialistas en distintos campos y los aportes de corrientes actuales de la psicología cognitiva, en especial derivadas de las obras de Piaget e Inhelder (construcción del conocimiento y desarrollo del pensamiento), Bruner (negociación de significados), Vygotski (ideas intuitivas y

¹³ [El destacado es nuestro].

conocimientos científicos, toma de conciencia, desarrollo en la zona de conocimiento próxima), Ausubel (aprendizaje significativo) y otras conceptualizaciones. [...] se observa una clara supresión de la figura del ‘didacta’ y la organización de un diálogo directo entre las especialidades y la psicología cognitiva y del aprendizaje. Así, la hegemonía del discurso de la psicología sigue presente, solo que articulada al aprendizaje de un campo determinado de conocimientos” (Davini, 1996: 63).

Si bien esta revisión es pertinente a la hora de sopesar algunas producciones en didáctica de la lengua o la literatura de la época, no resulta suficiente para analizar todas sus perspectivas. Esto demuestra que el debate estaba ensimismado desde la didáctica general sobre una tendencia y no todas. Gustavo Bombini (2001a) responde a algunos de los argumentos antes referidos. Por un lado, da cuenta de otras génesis de producciones de conocimientos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura:

... los especialistas en didáctica de la lengua y la literatura, realizamos desde hace tiempo diversas acciones en la investigación y en la formación docente para abandonar viejas tradiciones, para superar prácticas cristalizadas, para proponer una agenda ampliada que dé cuenta de los recorridos desde la teoría –ámbito donde cobra relevancia la teoría lingüística y literaria– y desde y hacia la práctica. En su mayoría profesores graduados en las carreras de Letras, sucede que nuestra reflexión está fuertemente determinada por nuestra formación de origen y más aún, por una cierta relación específica que establecemos con nuestro objeto de estudio. Objeto doble, en realidad, lengua y literatura, nos convocan a las más diversas experiencias culturales... (Bombini, 2001a: 26).

Así el autor adscribe a la caracterización de “especialistas”, pero la imprime en otra formación de origen: Letras. Luego indicará un arco de incumbencias que van “desde la alfabetización a la contemplación estética más sofisticada, desde la diversidad lingüística y cultural reconocible en los distintos escenarios donde se producen las prácticas educativas”, pasando por las relaciones con otras artes, los debates sobre la gramática, la normativa o la ortografía, “hasta el ingreso en las aulas de aspectos fragmentarios de las más sofisticadas teorías posestructuralistas”. De este modo, y discutiendo antes la idea generalizadora de que una “didáctica especial” no es el “... somero análisis de los procesos de transposición de los contenidos académicos sino [que se trata] de situar los saberes disciplinarios en el ámbito de procesos sociales más amplios de circulación del conocimiento”, plantea que una mirada reductora del objeto –cuya compleja constitución resulta evidente– lleva a creer que

la didáctica de la lengua y la literatura se desprendería de un “macrocampo” en cuanto, y por el contrario, direcciona hacia “articulaciones con el campo social y cultural”. Por ello, no se trata de una *didáctica especial en...*, tampoco de contenidos, sino de una *didáctica de objeto*. En la especificidad de los objetos lengua y literatura, recortados, a su vez, en la especificidad que adquieren en la enseñanza, se diseña una lógica particular que se propone como *el* objeto de una didáctica de la lengua y la literatura (Bombini, 2001a: 25-27).

Por otro lado, en cuanto al “... ‘diálogo’ entre los especialistas en distintos campos y los aportes de corrientes actuales de la psicología cognitiva, en especial derivadas de las obras de Piaget e Inhelder (construcción del conocimiento y desarrollo del pensamiento)...” (Davini, 1996: 63), Bombini lo relocaliza en la hipótesis sobre el sesgo corporativista del debate. Citaremos una nota del autor que da cuenta de una de las distintas perspectivas en didáctica de la lengua o la literatura que ya para el 2001 aparecían nítidas, en cuanto tales, y en pugna:

Me remito a una polémica sorda, pero sostenida entre aquellos que desde el campo de la alfabetización y la psicología están proponiendo la existencia de un campo didáctico en el que se produciría la constitución de un objeto de conocimiento que sería de índole didáctica y que estaría centrado en el diseño de “situaciones didácticas destinadas a la formación de lectores y escritores competentes” y los que creen que desde esta perspectiva didáctica se desdibuja el conocimiento específico del objeto de estudio proveniente del campo de la lingüística y ponen en duda entonces la calidad de ese conocimiento. Al respecto véase el curioso estilo polémico que asume el artículo de María Laura Galaburri en su confrontación con aquellos a los que llama “especialistas en didáctica de la lengua” (profesores en Letras) a quienes da lecciones ilustrativas sobre la “investigación didáctica o psicológica” local (Ana María Kaufman, Delia Lerner, Mirta Castedo) e internacional (Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky, David Graves, J. Jolibert), donde el inapropiado uso del “o” disyuntivo nos está mostrando el predominio de la matriz psicológica como base excluyente de esas investigaciones que pueden reconocerse sin más trámite como investigaciones didácticas. Si nos salimos del campo de la enseñanza de la lengua, la cuestión está más clara pues estas investigaciones sobre enseñanza de la lengua han ignorado consecuentemente la literatura como un discurso específico y no reconocen al campo de la teoría literaria como un horizonte teórico de importantes posibilidades en la construcción de una didáctica específica de la lectura y la literatura (Bombini, 2001a: 25).

Por su parte, Graciela Herrera de Bett focaliza la relación “formación docente y didácticas de la lengua y la literatura” para dar cuenta de su “... participación en el debate académico de los últimos años [...] [que] retienen, como foco de atención, el problema de la articulación de los campos específicos de objeto y pedagógico-didácticos, como eje de preocupaciones teóricas y prácticas, que han orientado resoluciones metodológicas y

proyectos académicos” (2000: 145). De este modo, la autora pasa revista a los efectos de la reforma analizando el caso de la provincia de Córdoba y los modos en que la industria editorial escolar pensó la “transposición” a manera de “banalización” de los nuevos saberes lingüísticos (en especial), como también a las relaciones complejas con otras perspectivas de los estudios lingüísticos y literarios asentadas en los problemas del significado que podían ofrecer para la enseñanza de la lengua y la literatura redefiniciones de horizontes más amplios que la mirada “instructiva y aplicacionista” (2000: 145). Dice Herrera de Bett:

Lengua y Literatura, como objetos de investigación y de enseñanza, solicitan para su abordaje de perspectivas disciplinares e interdisciplinares que orienten el estudio de estos sistemas complejos y a la vez, reflejen el debate en el campo, desocultando contradicciones y fracturas o reconociendo las regularidades facilitadoras de la comprensión de sus constructos disciplinares, algunos cuyos bordes y límites lábiles, difusos, se distancian de otros sostenidos desde una lógica cuyos modelos se hallan próximos a las ciencias físico-matemáticas (Herrera de Bett, 2000: 148).

Esos “modelos próximos a las ciencias físico-matemáticas” responden, en cierta medida, a la impronta psicologicista de los desarrollos didácticos que desde los años setenta en adelante, y con distintas variantes, va a ser tematizada y cuestionada hasta hoy. Básicamente, desde el siguiente núcleo problemático: “...aun aquellas teorías donde no eran aquellos [en referencia al conductismo y neoconductismo] los supuestos de base, como la escuela de la Gestalt o la teoría del campo de Kurt Lewin, la prescripción didáctica aparecía también como consecuencia directa y lógica de un modelo psicológico” (Camilloni, 1996: 23).

Como veremos a lo largo de todo este trabajo, los efectos de este proceso de conquista de ciertas líneas psicológicas y lingüístico-cognitivas o aplicadas en la didáctica y en las didácticas de la lengua o la literatura van a ser centrales para algunas de sus propias producciones y determinantes para la disciplina escolar. Pero, sobre todo, en lo referido a que la prescripción didáctica aparezca como consecuencia *directa, lógica, y, agregamos, natural*, de un modelo psicológico evolutivo y en cruce con modelos lingüísticos cognitivos. Estas líneas estarán bien centradas en las derivaciones de las ideas-fuerza *construcción del conocimiento y desarrollo del pensamiento*. Por ello, desde estas revisiones también se señala que mientras en los Estados Unidos se pudo hacer una psicología evolutiva durante mucho tiempo sin mencionar a Piaget, su circulación en los

años treinta, a través de traducciones al español, y el ingreso como bibliografía del profesorado desde los años cincuenta en nuestro país hicieron (y, agregamos, hacen) que sea imposible desestimar esta tradición local (Camilloni, 1996: 35).

En los graduados en Letras, también se registran tendencias encontradas a la hora de pensar los dominios e incumbencias de la didáctica de la lengua o la literatura, y que están atravesados por espacios de actuación profesional. Se trata de concepciones de una didáctica de la lengua o de la lectura como derivaciones de modelos psicológicos en cruce, en este caso, con otra derivación de modelos lingüísticos. Así es que, desde los años ochenta y pasando por todos los años noventa, aparecen distintos modos de ingresar innovaciones sobre todo orientadas a la enseñanza de la lengua, en particular, a través de renovaciones de saberes lingüísticos iniciados por los libros de texto y luego sistematizados y oficializados por los Contenidos Básicos Comunes¹⁴ para el área (Bombini y Krickeberg, 1995). De este modo, se visualiza una orientación en investigaciones sobre la enseñanza de la lengua de perspectivas textualistas y comunicativas que cruzan aportes de la psicolingüística, con lo cual "... acotan sus consideraciones acerca del objeto lengua a una teoría lingüística de manera excluyente"; a la vez que otra articulada en el concepto de "ciencia aplicada", de modo que evaden "toda referencia a la situación de enseñanza como práctica social compleja" (Bombini, 2001a: 27-28).

De hecho, el panorama de las didácticas de la lengua o la literatura apenas iniciado el año dos mil, en cuanto a distintas perspectivas que se venían afianzando desde Letras, va a mostrar rápidamente las dificultades para poder pensarlas en alguna cohesión posible. Porque, como se verá más adelante, había otra historia por detrás enmarcada en otros procesos de fragmentación de la propia carrera que instituirá nuevas especialidades y también abonará a las razones de la diversificación. Expresa Herrera de Bett:

¹⁴ Los Contenidos Básicos Comunes (en adelante CBC) son el diseño curricular nacional establecido por la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 en la Argentina. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación. 1.^a Edición, marzo, 1995.

Una primera dificultad con que nos encontramos sería entonces cómo delimitar los propios dominios de las didácticas de la lengua y la literatura, para no constituirlos en una amalgama de distintas disciplinas y de metodologías de la investigación, ni tampoco en un campo de aplicación de las mismas. Problemáticas insoslayables en las que cuestiones de orden teórico y epistemológico tensionan el debate en el campo, al punto que numerosos especialistas e investigadores representantes de lo disciplinar específico –en un caso extremo– se resisten a reconocer como dominio a las didácticas específicas de la Lengua y la Literatura; así es que definen a sus perspectivas disciplinares como *Lingüística aplicada a la enseñanza*, optando desde el inicio por el saber disciplinar de origen y desplazando de su punto de mira la complejidad del acto de transmisión. Otro posicionamiento límite, es el que exilia a la Literatura del campo de la didáctica, interrogándose si es enseñable o no –interrogación que siempre se renueva y que uno puede o no compartir en cuanto interrogante– cuando tal vez quizá lo más provocador sería preguntarse cómo enseñarla sin extrañarla de su materialidad, la lectura y escritura, considerando las condiciones en que se produce el acto de enseñanza. Con qué sujetos, y cuáles contextos... (Herrera de Bett: 2003: 237)¹⁵.

La extensa cita da cuenta de un estado de cosas en el que se inscriben otros posicionamientos que no se van a entender a sí mismos como perspectivas didácticas de la lengua o la literatura, o al menos propiamente dichas, sino como aplicaciones de la lingüística que abiertamente sostendrán la postura "... respecto a que en este momento la lingüística aplicada¹⁶ y la didáctica de la lengua conforman un conglomerado teórico que tiene los mismos fines, la translación de las nociones lingüísticas a la enseñanza de la lengua, y los mismos planteamientos teóricos [...]. Sin embargo, como ya lo hemos aclarado, ambas disciplinas ponen la mirada en objetos diferentes: la lingüística aplicada no toma en consideración el fenómeno particular del ámbito educativo con todas sus características particulares ni la necesidad de pensar la práctica..." (Sardi, 2001: 122). No obstante, desde otras líneas teóricas de corte sociológico y cultural en los estudios lingüísticos se colocarán justamente en el centro del debate las preguntas por los sujetos y los contextos en y más allá de las situaciones de enseñanza. En este sentido, se atenderá a

¹⁵ [El destacado es del original].

¹⁶ Como desarrollaremos en el siguiente capítulo, la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua circulará por la Argentina tanto de la mano de publicaciones de lingüistas españoles, por ejemplo, Aznar, Cros y Quintana (1991); González Nieto (2001) como sugerida u orientada desde publicaciones de divulgación de las perspectivas gramática y lingüístico-textualistas entendidas como modelos resolutivos de los problemas de la enseñanza de la lengua (Casado Velarde, 1993); Bernárdez ([1982]1995); Calsamiglia Blancafort y Tusón ([1999] 2008) que, a su vez, reenvían a la publicación en español de la *Introducción a la lingüística del texto*, de Beaugrande y Dressler ([1972]1997) y que serán citados reiteradas veces en trabajos locales que desarrollan esta posición (Menéndez, 1993; 2006; Marín, [1999] 2008). También, se dan los desarrollos de otros grupos que postularán nociones como la de "educación lingüística integral" (Viramonte de Ávalos, 1997) y que sostendrán en la investigación académica acreditada proyectos y publicaciones. Por ejemplo, desde el año 1997, la revista *Lingüística en el aula*, del Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad Nacional de Córdoba (CIL), dirigida por Viramonte de Ávalos y Carullo de Díaz.

otros cruces paradigmáticos con las perspectivas aplicacionistas o “de proyección al campo educativo en el nivel medio y universitario”; a saber las “...primeras y más conocidas formulaciones en las propuestas de Austin, Searle y Grice. Actos de habla, condiciones de adecuación de los actos de habla, implicatura, ostensión, interferencia, etc., parecen ser núcleos conceptuales privilegiados en la investigación y en la enseñanza que se han extendido al análisis del discurso, de la conversación, la etnografía de la comunicación y otros campos disciplinares” (Bixio, 2000: 43). Por el contrario, “Crear que podemos estudiar discursos o emisiones con independencia de la antropología, la sociología, la historia, la psicología social es, citando a Verón (1987), tener una visión simplista del hecho discursivo, que solo en uno de sus componentes es lingüístico” (Bixio, 2000: 46).

En cuanto a una didáctica de la literatura, el hecho de desplazar las preguntas por el objeto hacia los sujetos y contextos expresa que se trata de un “subcampo menos indagado aún”, que, a la vez, trae polémicas “con la propia comunidad de letrados [que] suele sostener el principio de no-enseñabilidad de la literatura [...]. [Sin embargo, la] [e]nseñanza de la literatura se liga específicamente a formación de lectores, y es la escuela el espacio donde se consolidan representaciones duraderas sobre la literatura para variados y numerosos grupos de lectores y no lectores” (Bombini, 2001a: 28-29). Pero, a su vez, la enseñanza de la literatura presenta otra complejidad basada en que ha demostrado históricamente su presencia en la educación no formal (Bombini, 1996, 1997, 2001a). En este sentido, se señala que “No se trata de realizar una traducción más o menos eficaz de las teorías literarias a la jerga escolar, sino de diseñar proyectos de investigación interdisciplinarios que cuenten con los aportes del campo de los estudios del currículum, de la psicología cognitiva, de la etnografía, de los desarrollos en las didácticas de otras disciplinas, entre otros (Bombini, 1997b)” (Bombini, 2001a: 30).

De nuevo, la revisión de una reconstrucción posible de los debates sobre la didáctica y las didácticas de la lengua o la literatura suscitados entre mediados de los años noventa, y apenas iniciado el año dos mil, parece arribar a un entramado epistemológico y político, de carácter histórico, y no a una sumatoria de rasgos que, vistos desde la didáctica general, ayudarían a demostrar la inconsistencia teórica de las didácticas específicas para señalar sus

peligros destructivos en cuanto a “la construcción de un proyecto de política social y cultural en el campo de la educación, que otorgue sentido a la proyección de la enseñanza” (Davini, 1996: 70). Más bien, como afirma la misma Davini, algunas de las versiones de las didácticas de la lengua o la literatura se perfilaban en aquel entonces como “desarrollos didácticos *en* los distintos campos disciplinarios, más que en disciplinas autonomizadas” (Davini, 1996: 65). En consecuencia, mientras que, por un lado, se discutían los ingresos y armados en los CBC de posiciones lingüístico-aplicacionistas –conglomerados de conceptos varios provenientes de líneas textualistas, pragmáticas, sociolingüísticas variacionistas–, justificadas en su enfoque comunicacional en términos de políticas lingüísticas y “conflicto” (Iturrioz, 2001; Bixio, 2003); más las desestabilizaciones epistemológicas que habían producido –reflejadas en libros de texto y colecciones escolares– para la enseñanza tanto de la lengua como de la literatura (Gerbaudo, 2003; Herrera de Bett, 2000), por otro lado, se ratificaban sus perspectivas desde la construcción de fundamentos lingüísticos con más o menos apoyatura en psicolingüísticos (Cortés y Bollini, 1994; Narvaja de Arnoux, di Stefano, Pereira, 2002; Avendaño, 1998; Silvestri, 2002; Ciapuscio, 1994, 2000; Cortés, 2001; Alvarado y Cortés, 2001; Viramonte de Ávalos, 1997; Viramonte de Ávalos y Carullo de Díaz, 2002). Para el caso específico de la enseñanza de la literatura, mientras los especialistas en estudios literarios continuaban instalando la pregunta acerca de la posibilidad de enseñar o no literatura (Rosa [dir.], 1997; Jitrik, 2000); y otros instalaban la pregunta acerca de qué era exactamente lo que se enseñaba cuando se enseñaba literatura (De Diego, 1994) o la desplazaban hacia la formación de un público lector (Sarlo, 2003), ya se daban desarrollos que la localizaban como dominio, y avanzaban en el problema de sus saberes específicos en la articulación teoría literaria-práctica, del canon literario escolar, selección de textos y antologías escolares, el lugar de la literatura infantil y juvenil, las implicancias de la lectura y la escritura en la enseñanza de la literatura, las tradiciones de la formación literaria en Letras, la tradición de los talleres en la Argentina y la escritura de ficción (Actis, 1998; Almada, Duarte, Seppia, Etchemaite y Genaro, 1997; Almada, Duarte, Seppia y Etchemaite, 2001a, 2001b; Amado, 2003; Bas, Klein, Lotito y Vernino 1999; Alvarado, 1996, 1997, 2001; Bibbó, 2003; Bombini [1989] 2005; Bombini y López, 1994; Bombini, 1995, 1996a, 1996b 1997a, 1997b, 1998, 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2003; Cuesta, 2000, 2001, 2003; Díaz

Rönner, 1991, 2003; Fajre, 2003; Gennisans, 2003; Giménez, Ortiz y Sánchez, 2000; Giménez, 2003; Herrera de Bett, 2000; 2003; Labeur, 2003; López Casanova, Fernández y Fonsalido, 2003; Montes, 1997; Pampillo, 1982, 1999; Alvarado y Pampillo, 1988; Piacenza, 2001, 2002, 2003a, 2003b, entre otros)¹⁷.

1.3. Perspectivas en didácticas de la lengua o la literatura: desestabilizaciones disciplinarias, reforma, organismos internacionales y especialistas

En el caso de las didácticas de la lengua o la literatura, por lo tanto, se van a registrar varias tendencias que no solamente pueden ser situadas en distintos proyectos de investigación e intervención didáctica llevados a cabo por colegas formados en Letras, sino también en educación. Por ello, esa mirada de la coyuntura de las discusiones de la didáctica general parece no incluir su propio estallido, la misma lectura para sí de ese entramado epistemológico y político en tanto propone unas metáforas analíticas en las que se atribuye la detentación de los parámetros pedagógicos que habría que salvaguardar.

Seguramente, existían amenazas que tenían nombre y apellido. Por un lado, en la invención de nuevas perspectivas didácticas que necesitaban diferenciarse de la didáctica general para proponer un conocimiento especializado más acorde con las demandas de la reforma, que entre los varios argumentos que esgrimía para autojustificarse en el marco de las políticas neoliberales, ofrecía el de la *renovación disciplinaria* que prepararía a los alumnos para un mundo competitivo y, por lo tanto, necesitaba de una formación docente en consecuencia

¹⁷ La mayoría de estos trabajos fueron presentados en el I Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura realizado en la ciudad de La Plata por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en 1995, en su tercera versión coorganizada por la UNLP y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y desarrollado en 2001 en la ciudad de Córdoba. También en las Segundas Jornadas sobre Investigación y Enseñanza de la Lengua y la Literatura efectuadas en la misma ciudad por la UNC. Estas ponencias han sido publicadas en las actas correspondientes a cada evento: 1997 (I Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura), 2000 (Segundas Jornadas sobre Investigación y Enseñanza de la Lengua y la Literatura) y 2003 (II Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura). De allí los años indicados. No hemos agotado aquí todas las referencias posibles porque profundizaremos en estos temas en el siguiente capítulo. Indicamos un primer muestreo organizado mediante el criterio de especialistas que venimos desarrollando. Se trata de una producción sostenida en alguna de las tantas versiones de las perspectivas en didáctica de la lengua o la literatura, no siempre visibilizada en las lógicas del mercado editorial. Es decir, que hay un gran volumen de esta producción que aún sigue siendo publicada mediante los recursos de los eventos académicos (actas) y, por ello, es de circulación restringida.

(Insaurralde y Agüero, 2009). Pero también tenían nombre y apellido en cuanto a colegas que ya habían comenzado a trabajar en políticas educativas de Estado brindándoles sus perspectivas que, además, ya habían publicado en el marco de los procesos de monopolización de las editoriales argentinas por parte de multinacionales de capitales españoles (Botto, 2006). Por ejemplo, una de las tendencias en didáctica de la lengua es la que va a reemplazar en su denominación *lengua* por *lenguaje*. Es una perspectiva que va a agrupar a colegas de Letras y de Ciencias de la Educación de marcada orientación psicogenética, recortada en temas de alfabetización, lectura y escritura. Desde esta construcción se localizan la lectoescritura, o la lectura y la escritura, para proponer una enseñanza de la lengua justificada en esas acciones y como desarrollo del lenguaje, por ello, también implicadas en la alfabetización.

Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones, de Graciela Alisedo, Sara Melgar y Cristina Chiocci fue editada por primera vez por la editorial Paidós (Buenos Aires, 1994. Su séptima reimpresión es del 2006). El libro se incluye en la colección Paidós Educador, en el proyecto de didácticas especiales, coordinado por Hilda Weissmann¹⁸, quien aparece mencionada cuatro veces con publicaciones de 1992 y 1993 como ejemplo de usos compartidos de “ideas-fuerza” y “baja autonomía de las didácticas especiales” en el artículo de Davini antes referido. Alisedo, Melgar y Chiocci aparecen una vez (Davini, 1996: 62-63). Las tres autoras, desde 1988, ya venían participando de talleres y de elaboraciones de documentos financiados por organismos internacionales (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [UNESCO, por sus siglas en inglés; Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura], Banco Interamericano de Desarrollo [BID], entre otros), de diseños curriculares a nivel local¹⁹ y

¹⁸ Se trata de la misma editorial que publica *Corrientes didácticas contemporáneas* en 1996, en la colección Cuestiones de Educación (también su séptima reimpresión es del 2006).

¹⁹ Por ejemplo, en la bibliografía de la publicación mencionada se hallan consignados: Alisedo, A. (1989). “La imagen: vía de acceso al francés escrito”, taller de lengua extranjera, proyecto Multinacional de Bibliotecas escolares como centros de recursos para el aprendizaje (BICRA), Ministerio Nacional de Educación- DINES-OE. Alisedo, G.; Chiocci, C. y Melgar, S. (1988). “Fracaso escolar, teoría lingüística, teoría de la adquisición y acción docente”, Ministerio de Educación y Justicia, Seminario taller “Fracaso escolar y lecto-escritura”, OREALC-UNESCO, septiembre; (1988/1990). “Curriculum de lengua (módulos I, II y III). Taller y antologías de lecturas”, para la carrera de Maestro de Educación Básica (M.E.B.), DINES-OEA; (1990). “Marco teórico de las propuestas curriculares en el área de lengua”, DINEM-Bco. Mundial;

con colaboraciones en *Lectura y Vida*. *Revista Latinoamericana de Lectura* de la Asociación Internacional de Lectura, que se publicó sin interrupciones entre 1980 y 2010. Su última directora fue Sara Melgar. En 2005, *Lectura y Vida* edita en formato CD-ROM la compilación de sus publicaciones desde 1980 hasta el 2004. En la presentación sin firma se señala que dicha compilación "... lleva consigo el peso de una trayectoria de 25 años. En él se despliega la historia de la lectura y la escritura y de su enseñanza en América Latina. En efecto, están incluidos aquí los artículos publicados en *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura publicación trimestral de la Asociación internacional de lectura (IRA) desde marzo de 1980 a diciembre de 2004. Esta recopilación intenta ayudar a la alfabetización y la formación de lectores y escritores, metas centrales en la tarea docente en esta Región de nuestra América tan castigada por la deserción escolar y la inequidad de oportunidades educativas". Luego, en un enlace denominado *La revista* y titulado *Lectura y Vida*, firmado por María Elena Rodríguez, quien fue su directora por muchos años y quien está a cargo de esta publicación, se explican sus objetivos y motivaciones:

Esta nueva mirada –que surgió al preparar este CD– nos lleva a convertir en “observables”, para orientar la observación de nuestros lectores, los temas cuyo análisis se ha privilegiado en las diferentes épocas. Temas que se reiteran a través de los años mostrando preocupaciones constantes sobre objetos diversos. Los procesos de adquisición del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe, los métodos de enseñanza; la lecturabilidad de los materiales de lectura; las estrategias de aprendizaje; el papel del docente en la enseñanza de la escritura y la lectura; la incidencia del conocimiento de las estructuras textuales y de los contextos de uso en la comprensión y producción de los textos; la interacción con los textos expositivos en las diferentes áreas de contenidos; la lectura y la escritura en la universidad; las prácticas sociales de lectura y escritura; las aportaciones del análisis crítico del discurso de los medios de comunicación a la formación de ciudadanos; y la incidencia de internet en la formación de lectores y en el desarrollo profesional de los docentes (Rodríguez, 2005).

Por el momento, nos interesa remarcar dos premisas que aparecen en ambos prólogos a la compilación. Primero, la atribución para sí misma de “la historia de la lectura y la escritura y de su enseñanza en América Latina”; y segundo, la enumeración de esos temas

Saber lengua para enseñar lengua, Publicaciones de la OEA, Washington D. C. (en prensa); Melgar, S.; Chiocci, C. y Gutman (1987). “Hacia la construcción de una práctica lingüística en el niño”. *Proyecto de formación del personal de educación para la renovación, reajuste, perfeccionamiento del sistema y del proceso educativo*, Área Lengua, DINES-OEA; Melgar, S. y Martínez, A. (1986). “Diseño curricular para la educación primaria común”. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Área de Lengua; (1987). “Diseño curricular para la Educación Primaria de Adultos.” Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Diseño de contenidos y orientaciones, Área Lengua; Melgar, S. (1984/1985). “El perfil de los aprendizajes según el nivel de logro de objetivos curriculares en el Área de Lengua.” Proyecto III. Municipalidad de Buenos Aires, Secretaría de Educación; (1988) *Lengua*, Módulo 1, MCBA.

recurrentes, indicados por Rodríguez, que van mostrando una cronología de solapamientos, cruces y encastrados de distintas tendencias entre las que, en especial, “la incidencia del conocimiento de las estructuras textuales y de los contextos de uso en la comprensión y producción de los textos; la interacción con los textos expositivos en las diferentes áreas de contenidos” y, más cercana en el tiempo, “la lectura y la escritura en la universidad; las prácticas sociales de lectura y escritura; las aportaciones del análisis crítico del discurso de los medios de comunicación a la formación de ciudadanos”, ofrecerán las mayores posibilidades de desarrollo profesional a graduados en Letras, en Ciencias de la Educación y, recientemente, también en Ciencias de la Comunicación. Y, como veremos también más adelante, mayores recursos, pues será en particular el primero de los constructos antes reiterados el que los organismos internacionales seguirán potenciando en sus acciones y discursos sobre la alfabetización, la lectura y la escritura. Tanto para la financiación de distintas acciones político-educativas, la investigación por fuera de la Universidad, o en convenio con esta, como para la ayuda a la industria editorial que ha venido generando en cada país, pero con vistas a un mercado iberoamericano unificado, una literatura especializada al respecto (Díaz Barriga, 2009: 10-11). Se trata de una producción de conocimientos fuertemente atravesada por la propia experiencia de algunos de sus autores en las evaluaciones sobre los sistemas educativos latinoamericanos y que determina circuitos de retroalimentación entre las orientaciones de esas producciones y las de los organismos sustentada en estudios y programas de evaluación, cuyos diagnósticos siempre tematizan lo que la misma presentación de la revista señala: “Esta recopilación intenta ayudar a la alfabetización y la formación de lectores y escritores, metas centrales en la tarea docente en esta Región de nuestra América tan castigada por la deserción escolar y la inequidad de oportunidades educativas”. Es decir, que se parte de un estado de causas– y aun de culpabilidades–, que con más o menos matices se encaraman en homologaciones de intereses: la meta central de la tarea docente es la misma que la de *Lectura y Vida* que, además, es la misma que la de la Asociación Internacional de Lectura, los Estados latinoamericanos y los organismos internacionales²⁰. Retomaremos este problema más adelante.

²⁰ Profundizar sobre estos temas y el caso *Lectura y Vida* incluyendo además como variable el impacto que ha tenido en los últimos treinta años, primero, en la formación de maestros y, luego, en docentes de distintos

Así es que, como estudiaremos en el siguiente capítulo, el análisis en profundidad de estas perspectivas en didácticas de la lengua o la literatura también agrega las variables circuito de publicaciones y mercado editorial. De hecho, creemos que el recorte *didáctica general* contra *didácticas específicas* funcionó en su momento como ordenador, si se quiere, de un panorama inmediato sumamente complejo de estudiar y que ofrece, como hemos visto en los artículos referidos en el apartado anterior, sólidos argumentos de continuidad hasta hoy. Especialmente, aquellos que se direccionan hacia la necesidad de analizar las relaciones entre las teorías psicológicas del desarrollo y sus derivaciones en teorías del aprendizaje, y lingüístico-cognitivas que se entenderían a sí mismas como didácticas y métodos, además del juego político y político-académico que enmarca la irrupción de las figuras de los especialistas en didácticas.

Resulta muy difícil señalar que hoy por hoy aparezcan figuras excluidas de estos juegos más allá de sus distintas opciones. Ya sea desde la conformación de equipos técnicos, la industria editorial o la docencia e investigación universitarias (o en un trabajo sostenido en

niveles educativos en la Argentina y, de manera más compleja, en Latinoamérica, supone una investigación aparte. Aquí necesitamos caracterizar una perspectiva de esos cruces y solapamientos que se registran en las remodelaciones de la disciplina escolar lengua y literatura en cuanto a sus estrechos vínculos con políticas educativas. También resulta excesivo para este trabajo delimitar y diferenciar las distintas trayectorias de sus colaboradores más importantes y cuánto, justamente, han colaborado porque, al revisar todos los números, puede establecerse claramente qué tendencias se han privilegiado y cuáles no. Para validar esta línea de interpretación que necesitamos proponer, pero insistimos en que no agotaremos, a las referencias de la nota 16 se pueden agregar el caso Josette Jolibert, integrante del Consejo Editorial Consultivo de la revista, quien representa en esta a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, en Chile (OREALC-UNESCO-Santiago), y es coautora junto con Robert Gloton de *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura* publicado por Gedisa y cuya cuarta edición de 1999 integraba los libros que el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación entregaba en forma gratuita a distintas bibliotecas, al menos en el 2000, o María Elena Rodríguez [comp.] (1994). *Lectura y Vida*, Washington D.C./OEA. Publicación del Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS) y del Proyecto Multinacional de Bibliotecas, Información y Comunicación que ejecutan los Estados miembros de la OEA con el apoyo del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE/OE). En catálogo en La Biblioteca Nacional del Maestro, Ministerio de Educación de la Nación: <http://www.bnm.me.gov.ar> Para el caso de cómo esta perspectiva en la misma época también se codificaba en publicaciones de multinacionales españolas: Rodríguez, María Elena [comp.] (1996). *La lengua y los textos*. Buenos Aires, Santillana. Uno de los autores de esta publicación es Fernando Avendaño, quien ha realizado varias publicaciones en Homo Sapiens, editorial rosarina con un extenso catálogo de libros sobre temas de educación. Por ejemplo, (1998). *Didáctica de la lengua para el segundo ciclo de la EGB: una nueva propuesta comunicativa y funcional para la enseñanza de la lengua*; junto con Norma Desinano (2006) *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Enseñar Ciencias del Lenguaje* y, más reciente, junto con Adriana Perrone (2009). *Didáctica del texto. Estrategias para comprender y producir textos en el aula*.

los tres espacios y otros). Especialmente, y no solo en la Argentina, es una clave insoslayable para el análisis de estos procesos redefinidores de la(s) didáctica(s) y con impactos en las reconfiguraciones de la disciplina escolar. Al menos, en las disputas sobre un discurso hegemónico acerca de la lectoescritura o la lectura y la escritura que para los años noventa prefigura a las didácticas de la lectura y la escritura derivadas de estudios sobre adquisición del lenguaje y alfabetización como reconfiguraciones de los objetos de enseñanza lengua y literatura; pero, que, a su vez, encierran sus propias disputas entre las continuaciones de la línea psicogenética (Lerner, 1988; 1996; 1998; 2000; Lerner, Pimentel y Palacios de Pizani, 1990; Lerner y Palacios de Pizani, 1994) y la llamada corriente de la conciencia fonológica (Borzzone y Gramigna, 1984, 1987; Borzzone y Marro, 1990). Estos distintos frentes de disputa que, a medida que se avanza hacia el año dos mil irán deshaciendo los antiguos límites de los niveles educativos en los que cada perspectiva se pensaba como referente, van a mostrar distintos circuitos de formación y actuación de graduados universitarios representativos de esas perspectivas en didáctica de la lengua o la literatura que hasta ahora tan solo hemos caracterizado de manera somera²¹. Por ello, creemos que un análisis efectuado en el presente queda a medio camino si se limita a disquisiciones respecto de las existencias de campos autonomizados, en realidad, a través del uso de algunas categorías de Pierre Bourdieu ya de amplia circulación en la época.

Verdaderamente, hay para la mitad de los años noventa una prolífica producción de debates que construyen un escenario donde la(s) didáctica(s) aparecen personificadas como entidades que estarían habitando su propio mundo en el que, sin lugar a dudas, hay que señalar de qué se trata la enseñanza en general, o la enseñanza de la disciplina que sea, no solamente de la lengua o la literatura, en nombre de los objetos y sus conocimientos en sí mismos. Este es el sentido de un axioma compartido por la(s) didáctica(s) y de repliegue: hasta hoy hay un mundo, si no para disputar, para transitar y entendido como ajeno a los

²¹ Las discusiones entre las posiciones constructivistas psicogenéticas en alfabetización temprana y conciencia fonológica hasta ahora parecen circunscribirse tan solo a los maestros y, en especial, a aquellos que trabajan en el Nivel Inicial; primero, segundo y tercer grado (año) de la educación primaria. Por ello esta investigación no las tematizará. Ni tampoco el problema del método o de los métodos en alfabetización y enseñanza primaria, ya que asumen rasgos y génesis distintos a los aquí planteados (Braslavsky, [1962] 1988; 2003). Se hace la referencia para mostrar otro caso más de diversificación de perspectivas y, por ende de circuitos de polémicas.

devenires de las ciencias sociales y humanas en general, por momentos sordo y ciego a los efectos del giro lingüístico y a su nueva –y en constante rediseño– lógica disciplinaria que, en realidad, habla más de la imposibilidad de seguir pensando únicamente en disciplinas compartimentadas. Es decir, que habla más de las incidencias específicas de los académicos y sus nuevos espacios de trabajo más allá de la Universidad, de la institucionalización de distintos cuerpos de saberes en la formación docente que van de la mano de las reformas educativas y del rol que los organismos internacionales tienen en ellas. También, de la mano de consecuentes normalizaciones de las instituciones educativas protagonizadas por sectores de las universidades y demandadas para que cumplan una función social extramuros. Esto es, como dadoras y garantes de un conocimiento científico que fundamente, pero sobre todo, legitime acciones de intervención educativa, es decir, políticas.

¿Por qué presentan estas personificaciones de las didácticas como si existiesen más allá de las Ciencias de la Educación bajo las cuales, y ya no por fuera de ellas, también aparecen competidoras además de los estudios del currículum y los psicológicos educativos?; a saber, las didácticas por niveles desde el inicial hasta la formación docente, los estudios sobre formación docente, gestión educativa, tecnología educativa, los estudios políticos sobre historia de los sistemas educativos, escuela y violencia, escuela y pobreza, escuela y diversidad cultural, análisis institucional, por nombrar algunos²². Seguramente, porque el modo en que se constituyó la revisión de la didáctica general a mitad de los años noventa estaba enmarcado en un proceso más amplio que no permitía obtener la distancia necesaria para relacionar la desestabilización disciplinaria y las políticas del conocimiento científico con las políticas económicas, sociales y educativas o, mejor dicho, porque de estas variables lo que aparecía como necesidad inmediata era imaginarse en un nuevo escenario de reforma educativa. Parte de las renovaciones que prometía dicho escenario era una modernización de los contenidos; cuestión que se agregaba a la crisis de actuación profesional de los especialistas en didáctica general. Por ello, los especialistas en didácticas

²² Por ejemplo, los títulos de las colecciones de Paidós, Paidós Educador y Paidós Cuestiones de Educación (1996) muestran claramente esta tendencia.

específicas aparecían como los primeros competidores en dos espacios hasta ahora dominados por los de didáctica general: la formación docente en todas sus carreras y el diseño curricular. Opción político-educativa que se consumó en la Ley Federal de Educación (1993) y que sostiene continuidades con la Ley de Educación Nacional sancionada en 2004²³:

El gobierno nacional eligió transitar el camino iniciado en los '90 en que el pensamiento único definió, desde el Ministerio de Educación, cuáles era los problemas y cuáles las soluciones. A pesar de las reiteradas referencias al pluralismo, la “transversalidad” y los mecanismos de consulta con todos los sectores, el espacio de diálogo social, del encuentro entre diferentes concepciones, hoy, sigue ocupado por “técnicos” y “expertos” (Más Rocha y Vior; 2009: 24).

Por lo expuesto, creemos que seguir en la referencia al enfrentamiento didáctica general didácticas específicas, como modo de inscribir esta investigación, resulta inconducente por varios motivos. Por un lado, porque, en el sentido epistemológico y metodológico, ya a mediados de los años noventa se presentaban desarrollos desde la didáctica general que no abonaban a esa discusión, tratando de reformular los problemas de agenda más ligados a encontrar un discurso crítico de apertura conceptual (Barco, 1996) y a la creación de nuevos sistemas de referencias teóricas que volvieran a centrar la enseñanza como objeto de indagación para los cuales los contenidos, sin excusa, eran un tema de importancia (Litwin, 1996; Edelstein, 1996). Por lo tanto, no se trataba de una posición única. Por otro, porque hacia el interior de, al menos, las didácticas de la lengua o la literatura ya se daban debates epistemológicos y corporativos propios que, en realidad, se llevaban, y hasta hoy lo hacen, la mayoría de los esfuerzos de graduados en Ciencias de la Educación y en Letras, principalmente, por lo que van desagregando y casi olvidándose de la polémica con la didáctica general para compenetrarse en las suyas y en el modo que ya lo hemos explicado.

²³ Sin lugar a dudas una de las novedades que traerá esta nueva Ley de Educación Nacional y que ratificará la necesidad de imaginar qué sector podrá ocupar el especialista de cada didáctica es el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Primeramente, se crea mediante la resolución N.º 251/05 del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) para luego ser incluido en el Artículo 76 de la Ley de Educación Nacional en 2006. Así pasa a encargarse de los lineamientos y recomendaciones para la formación docente en sus distintas modalidades a través de la generación de documentos que funcionan como parámetros de evaluación y acreditación. Dicha resolución es producto del trabajo realizado en 2005 (el informe final data del mes de diciembre) por la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua “... integrada por el Lic. Juan Carlos Tedesco y la Lic. Alejandra Birgin, funcionarios del Ministerio de Educación, y por un equipo de especialistas conformado por la Prof. Berta Braslavsky, la Dra. María Cristina Davini, la Dra. Adriana Puiggrós y el Prof. Alfredo van Gelderen” Insaurralde y Agüero (2009: 210).

Siguiendo con las metáforas, si había que buscar díscolos con la didáctica general, también había y hay que hallarlos en las mismas Ciencias de la Educación y en sus mismas lógicas, ya que en una "... Argentina [que] transita un proceso de modernización, en un sentido amplio, de sus estructuras y procesos educativos, es probable que cada vez se recurra a los especialistas para producir argumentaciones y justificaciones de políticas específicas. Por lo tanto, el conocimiento entrará a formar parte como un ingrediente cada vez más importante en los procesos de legitimación" (Tenti Fanfani, 2000: 138). Y aún más, habrá que atender a la inexistencia de "... un mercado unificado de producción y circulación de saberes científicos acerca de la educación. [porque] [...] no existe un conjunto de reglas de juego que regulen la competencia de los profesionales o productores de conocimientos respecto a la educación" (Tenti Fanfani, 2000: 126). Así es que la figura del especialista como nuevo competidor no estará subsumida solo a las didácticas específicas y a sus supuestos problemas epistemológicos; sino también a la rapidez con que la figura del graduado en educación de formación pedagógica y sus orientaciones, digamos más clásicas, (didáctica y currículum, en especial) tambaleaba en un proceso que había erosionado antiguos criterios de legitimidad académico-científica (Suasnábar y Palamidessi, 2007). Es decir, que ya para mediados de los años noventa, no se trataba de que las mismas Ciencias de la Educación propusieran desarrollos teóricos nuevos según sus propios avances y descubrimientos, sino que la agenda política les estaba señalando qué nuevas especializaciones sustentadas por estudios, que rápidamente debían ofrecer líneas de acción, podían potenciar o comenzar a desarrollar para acceder a ese espacio de ejercicio profesional (Suasnábar, 2004).

En resumen, la irrupción, más que el surgimiento, de estas didácticas específicas está relacionada con una historicidad que cruza los derroteros políticos antes comentados y la propia de la crisis de la noción de *disciplina* en el mundo académico occidental en general que, de nuevo, tampoco está aislado del mundo de la política o las políticas. En un ensayo de revisión de las ciencias sociales, Beatriz Bixio y Luis Heredia (2000) señalan que el "contrabando de saberes" que igualmente se ha dado entre las disciplinas, más allá de sus mecanismos de distinción y defensa de sus fronteras, muestran particulares redefiniciones "en el entorno de la identidad disciplinaria específica." No se trata ni de una "desorganización del mapa disciplinario" ni de una "interdisciplina", sino de una

“ampliación del campo disciplinario a la vez que superposición con otros campos.” Por otro lado, siguiendo nuevamente a los autores, la crisis de la noción de *disciplina* arrastra la sospecha de que ya no son únicamente “el objeto o el modo de abordaje lo que termina por conformar un campo disciplinario. Parece que son también elementos del exterior científico los que coadyuvan a la conformación de estos campos.” De tal modo, “Los subuniversos simbólicos de significado propios de cada disciplina generan no solamente formas de legitimidad particularizadas, sino que también inciden en la legitimación de la identidad de los actores según los roles que desempeñen [...]. En tanto la identidad se construye y se perpetúa en virtud de la existencia de la alteridad, de *lo otro*, y, a veces, de *lo totalmente otro*, la identidad disciplinaria es también eminentemente opositiva” (Bixio y Heredia, 2000: 84-87).

La Argentina, sin lugar a dudas, es un caso particular en Latinoamérica respecto del advenimiento de las didácticas *especiales, de objeto, específicas, de las disciplinas*, por mencionar las distintas denominaciones más usadas; imposible de ser explicado solamente como fenómeno derivado de la crisis de la didáctica general en su territorio, sino en el marco de la profusa fragmentación de las Ciencias de la Educación de las últimas décadas – y que pone en cuestionamiento su denominación de *ciencia(s)*– (Barbosa Moreira, 1999: 29). A la vez, las disciplinas que históricamente habían relegado o hasta negado desarrollos sobre la enseñanza comienzan a presentar líneas de investigación que la asumen y vuelven aún más complejo, dadas sus diversidades teóricas, el hecho de asignar responsabilidades a la diversificación y yuxtaposición de perspectivas que atraviesan el sistema educativo hasta la actualidad. Esto se presenta como uno de los debates de los docentes hacia el interior de la disciplina escolar a la hora de sopesar e intentar diferenciar cuáles son las orientaciones sobre la enseñanza que atraviesan su trabajo y por cuáles se definen o no.

Si como recuerda Feldman ([1999] 2008) *la didáctica es la teoría y la enseñanza su objeto*, al menos en este terreno de la enseñanza de la lengua y la literatura estamos pisando sobre arenas movedizas. Y en ese mismo sentido, aclaramos que la investigación que aquí se presenta entiende que se inscribe en un conjunto de estudios heteróclitos que, a falta de una

denominación más inclusiva que referencie algo de sus diferencias teórico-metodológicas, versan sobre la enseñanza de la lengua y la literatura.

Este conjunto de estudios, vistos desde la actualidad y en el marco de los últimos debates sobre metodología de la investigación en ciencias sociales, están mostrando más bien una idea de *especialidad* articulada en la práctica profesional en el sentido señalado por Feldman y potenciado por las políticas educativas de las últimas décadas en nuestro país. Por un lado, al avanzar en el tiempo se hallan trabajos que van recortando cada vez más los problemas específicos que construye cada línea de las didácticas de la lengua o la literatura. En este sentido, y como veremos en los siguientes capítulos, conferencias, paneles y ponencias de distintos eventos académicos sobre enseñanza de la lengua y la literatura –o de lingüística o literatura con mesas dedicadas a temas inscriptos en el anterior–, de carácter nacional y algunos internacional, irán mostrando estas diversificaciones y el mayor número de graduados que se forman en ellas, que, consiguientemente, construyen distintos perfiles profesionales. Así es que en los últimos trabajos de revisión crítica de estos campos, se focaliza el análisis en algunos problemas de arrastre y en otros nuevos. Por ejemplo, en el caso de la didáctica general y en el marco de su estado de situación que la impele a buscar nuevas definiciones identitarias, se localiza el problema de la necesidad de circunscribir las *prácticas de enseñanza* en cuanto a la posibilidad de superar las antinomias tecnicismo/psicologicismos/criticismo. De este modo, se podría volver al demorado problema de la construcción de nuevas bases de una especialidad que se asuma en su capacidad de generar necesarias orientaciones didácticas que contemplen la complejidad de las situaciones de enseñanza (Steiman, Misirlis, Montero, 2006; Feldman, [1999] 2008; Litwin, 2008; Davini, 2010).

En el caso de las didácticas de la lengua o la literatura, la perspectiva sociocultural e histórica desarrollada por graduados en Letras será la que presente revisiones críticas²⁴ que

²⁴ Estamos agrupando un modo de pensar la producción sobre enseñanza de la lengua y la literatura que además de compartir ese posicionamiento social, cultural e histórico –aunque con distintos matices o diferencias importantes de enfoques– parte también del hecho de dar cuenta del estado de cosas del tema trabajado, de sus distintas voces, y explicita la suya propia. En las otras perspectivas de graduados en Letras especializados en lingüística o Ciencias de la Educación que asumen los posicionamientos textualistas

se irán orientando cada vez más hacia los debates sobre, y dicho en sentido bien amplio y sin atender ahora a sus distintos enfoques, los vínculos entre formación docente y la desestabilización o vacíos producidos por lineamientos curriculares y editoriales para el área de Lengua (y Literatura); la persistencia del psicologismo cruzado con el cientificismo lingüístico; el problema de las relaciones teoría-práctica en la enseñanza de la lengua y la literatura; los lugares que allí ocupan las prácticas de lectura y la escritura; sus implicancias históricas, sociales, culturales y políticas; la complejidad de los diversos espacios de formación y actuación profesional (Almada y Duarte, 2008; Amado, 2005, 2007; Bixio, 2003, 2007; Bombini, 2006a, 2006b, 2007, 2008, 2011; Bombini y Cuesta, 2006; Cuesta, 2006a, 2010; Bustamante y Campuzano [coord.], 2006; Bustamante, 2007, 2008; Negrin, 2007, 2008; Frugoni, 2006; Gerbaudo, 2006, 2010, 2011; Herrera de Bett, 2010; Iturrioz, 2006, 2010a, 2010b; Labeur [coord.], 2010; Piacenza, 2007; Rébola y Stroppa [comps.], 2009; Riestra, 2008, 2010; Sardi, 2006, 2010).

A la vez, se presenta una ampliación cuantitativamente considerable de los trabajos que recortan la escritura y su enseñanza vista desde la modalidad taller en una ampliación, también, de sus marcos teóricos de referencia que en algunos autores suponen modificaciones sustanciales en los modos de pensar el objeto respecto de sus producciones de mediados de los años noventa e inicios del dos mil (Pampillo, Aren, Klein, Méndez y Vernino, 2010; Cano, Cortés, Ornani, Katchdjian, Masine, Petris y Setton, 2008; Finocchio, 2009; Brito [dir.], 2010). Además, se presentan los desarrollos sobre literatura infantil y juvenil desde posiciones crítico-literarias que ensayan proyecciones hacia la enseñanza a partir de las discusiones sobre su estatuto en el campo literario y su lugar en la formación

cognitivistas o psicogenéticos, como veremos más adelante, sus estados de las cosas refieren a afirmaciones sobre investigaciones de las que no se muestran los datos empíricos, sino el procesamiento de sus resultados en términos estadísticos. Es decir, entendemos que no sería necesario poner en consideración a estos estudios si sus “hallazgos” e hipótesis fundadas en la interpretación de los datos pueden presentar problemas epistemológicos; o se validan en una experiencia docente que no se problematiza en términos de su pasaje a una posición del investigador; o recuperan “otros estudios” en la afirmación de que “ya han demostrado...”, pero estos tienen datos bibliográficos que muchas veces no expresan la supuesta magnitud del consenso. En este sentido, es muy recurrente observar cómo omiten sistemáticamente las referencias a las producciones con las que claramente discuten. O parten de situaciones de aula manipuladas (las clínicas) de las que no se hace ninguna referencia respecto del tipo de empiria experimental que suponen y, por ende, desgajadas de la cotidianeidad escolar. En ese sentido, sus planteos de los problemas que van a trabajar se erigen en una crítica valorativa básicamente recortada en las actuaciones de alumnos y docentes vistos como “deficitarios” o “erróneos”. Trabajaremos en profundidad este problema más adelante.

de lectores y escritores (Nofal, 2003; Andruetto, 2009; Bajour, 2007; Devetach, 2008; Duarte y Almada, 2007; Montes, 2006; Stapich, 2007; Carranza, 2009).

1.4. Políticas, reformas o el paradigma del Banco Mundial: el trabajo docente como problema de indagación

Si de nuevo observamos el problema, ya desde los años ochenta, en otros centros de producción académica de Latinoamérica se había reconocido o la crisis de la didáctica o aquello que aún no resolvía. Una serie de estudios de investigadores latinoamericanos²⁵ enlazan las variables sociopolíticas, culturales e históricas en la construcción de marcos teóricos que puedan funcionar como orientadores del trabajo docente en el reconocimiento de que este es el objeto de la didáctica y, como tal, no puede omitir su carácter metodológico. Si bien se acuerda que la preeminencia de los enfoques tecnicistas que habían desplazado a los humanistas siguen negando la dimensión situada y, por ende, político, social e ideológica de la educación, ya para finales de los años ochenta se asiste a los efectos de las refutaciones al tecnicismo o instrumentalismo porque "... cuando esta dimensión [técnica] se disocia de las demás se cae en el tecnicismo. Se privilegia la dimensión técnica que se analiza de forma disociada de sus raíces político-sociales e ideológicas y se ve como algo 'neutro' y meramente instrumental" (Ma Candau, 1987: 15). Así, las necesarias réplicas al tecnicismo y sus despreocupaciones respecto de la enseñanza como objeto situado y de "inherentes dimensiones político-sociales" hacia el interior de la didáctica han derivado en posicionamientos por parte de los profesores que abren nuevos problemas para este campo que tiene la responsabilidad, también inexcusable, de proveer saberes de referencia para el trabajo docente. A grandes rasgos, se trata de la encrucijada entre la radicalización de la didáctica como *receta* o su *negación* (Ma Candau, 1987: 22).

En un sistema de producción latinoamericana que, a la vez, trae un sistema de referencias a líneas y autores europeos y norteamericanos que van a ir mostrando nuevas relaciones entre

²⁵ Aclaremos que también en este caso, y más aún en el recorte Latinoamérica, nos encontramos con el fenómeno de una hiperproducción sobre temas de educación, alfabetización, lectura, escritura, entre otros, inmanejable. Seleccionaremos trabajos que nos ayuden a validar la orientación de nuestra investigación.

didáctica y currículum (Barbosa Moreira, 1999), de alguna manera, se puede leer el recorte de discusiones que centran este problema y que va a dialogar con los modos en que se actualiza en la Argentina. Al revisar los trabajos en conjunto, resulta claro que al menos ya comenzados los años noventa, y como veremos en épocas de despliegue de reformas educativas en la región, se reconocen y prefiguran dos grandes líneas en las que se puede agrupar la producción didáctica. Básicamente se trata de dos intentos de superación de las tendencias de los años ochenta signadas por la ratificación del tecnicismo de base psicologicista o las encaramadas en la lógica de la *denuncia* en cuanto herederas de los estudios críticos del currículum norteamericanos e ingleses (Barbosa Moreira, 1999: 27). De este modo, aparece una proliferación de trabajos que permiten una nueva agrupación de tendencias que mantienen el consenso de que una didáctica debe ofrecer conocimientos para el ejercicio de la profesión docente porque

para ese autor [Contreras (1997)] los rumbos tomados por la disciplina no lograron producir un cuerpo de conocimientos teóricos, sistematizados y coherentes, con un conjunto de principios, normas y reglas que dirigiesen la acción docente. La frustración es grande: la didáctica nace con el propósito de prescribir la práctica docente y este, en tanto, no se deja conducir por los preceptos académicos, llegando incluso a ignorarlos. El conocimiento didáctico con tenor prescriptivo también es cuestionado, como lo fueron los docentes por resistirse a las prescripciones (Barbosa Moreira, 1999: 28).

Así es que Barbosa Moreira (1999: 28) sintetiza esas dos tendencias como “aquella que privilegia el análisis sociológico que permita entender mejor los fenómenos y las condiciones de las prácticas escolares [...] [para la que] el docente deja de ser visto como un ser irracional que resiste las propuestas de la didáctica...” y pasa a ser considerado como “víctima de las circunstancias, y por otro, como hábil constructor de condiciones que mejor favorezcan su desempeño profesional”

Decíamos antes que para avanzar, o salirse, de los repliegues y recursividades del debate ya no entre la didáctica general y las específicas en la Argentina, sino del estatuto de la didáctica como disciplina o ciencia, se puede optar por el análisis de sus condiciones de producción discursivas. Así lo expresa Barbosa Moreira en el artículo de 1999 que hemos venido refiriendo, con una serie de preguntas que van en ese sentido:

¿Quién y cómo determina que las cuestiones del qué, cómo y para qué enseñar son las cuestiones básicas del campo de la didáctica?, ¿por qué esas y no otras? ¿Serán aquellas exclusivas del campo de la didáctica?, ¿han sido siempre ellas las cuestiones investigadas por los autores del campo?, ¿no se verifica hoy la búsqueda de nuevas cuestiones y nuevas respuestas? ¿En qué discurso se originan tales cuestiones?, ¿cuál es la audiencia de ese discurso?, ¿qué relaciones de poder los atraviesan?, ¿qué criterios están siendo utilizados para definir el que es propio del campo de la didáctica?, ¿quién los establece? (Barbosa Moreira, 1999: 28-29).

De esta manera, y del mismo modo que lo señalan Bixio y Heredia (2000), el autor afirma que, en última instancia, las discusiones orientadas a poner fronteras entre las disciplinas y, en particular, entre didáctica y currículum responden a las luchas por el discurso autorizado tanto por la propensión a preservar “los espacios conquistados” como, con igual función, por “desencadenar discusiones intrigantes a favor del avance del conocimiento” (Barbosa Moreira, 1999: 29). En ambos casos, y explicitando su opción por los análisis del discurso de corte foucaultiano, Barbosa Moreira planteará que estos reconocimientos permiten redefinir la “actividad de la educación”, ya no la ciencia, como la búsqueda de una nueva noción de pedagogía que haga de la didáctica y del currículum interlocutores válidos para focalizar a la enseñanza como “proceso de producción del conocimiento” que debe ser estudiado “secularmente” (1999: 29). Volveremos sobre estas tesis más adelante.

Otros trabajos inscriptos en la larga tradición de la investigación educativa mexicana de perspectiva crítica, también ya en los años ochenta y noventa, mostraban claramente cómo los estudios centrados en el currículum y su análisis sociopolítico e ideológico se iban desplazando hacia problematizaciones cruzadas con la didáctica. Así, Díaz Barriga (1985), en sus revisiones sobre esta dupla, postula que la agenda de la investigación educativa en Latinoamérica debiera concentrarse en sus relaciones con programas y evaluaciones, y en el posicionamiento de los docentes frente a nuevas perceptivas pedagógicas. Concluye que estos temas deben volver a las discusiones sobre el método que son aquellas que los acercan a los docentes. Se trata, dice el autor, de volver objeto de análisis todas las variables del trabajo docente y al docente, quien, en definitiva, es responsabilizado por la puesta en acto de los deberes de su propia formación, las reformas, los programas, las orientaciones del currículum y la didáctica. Sus reclamos sobre el método como el problema de indagación de la didáctica del momento se vinculan básicamente con el planteo de Mc Candau (1987) referido a cómo la crítica al tecnicismo opacó una

redefinición y nuevas discusiones sobre esta cuestión tan sensible para el trabajo docente. Comenzados los años noventa en la Argentina, será Gloria Edelstein (1996) quien retome esta línea de indagación desde Díaz Barriga (1985), por lo que recuperaremos su trabajo más adelante.

Los estudios de Díaz Barriga se articulan en una clara voluntad, y esfuerzo, por lograr una mirada *de región*, ya que liga y estudia los procesos educativos en sentido amplio (como políticas socioeconómicas, en especial) incluyendo las vicisitudes que los rigen en el espacio de las instituciones educativas y de la investigación académica²⁶. De este modo, las reformas educativas serán para el autor una zona de tensiones y quiebres que permiten analizar en profundidad el entramado de macro- y micropolíticas que cotidianamente se actualizan en las instituciones educativas. Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) señalan que la Ley Federal de Educación promulgada en la Argentina en 1993 fue un caso testigo de la reacomodación casi completa del sistema, en virtud de las directivas de los organismos internacionales (BID y UNESCO). No solamente directivas pedagógicas avaladas en los argumentos de la educación de calidad en tiempos de mundialización y globalización, sino también en términos del traccionamiento hacia los cambios en materia de políticas económicas concentradas en la reducción del gasto público (FMI):

²⁶ La focalización en el trabajo docente como problema para abordar la enseñanza, ya sea en sus dimensiones político-socioeconómicas o culturales e históricas, es transitada por varios investigadores latinoamericanos. Nosotros retomaremos algunos trabajos, pero no desarrollaremos en profundidad un estado de las cosas desde esta perspectiva, que además presenta la complejidad de que necesita ser delimitada de otras que hacen a los estudios sobre formación y profesionalización docente, muchas veces, desentendidos de esas variables. En el sentido de atender a las dimensiones antes señaladas, aunque de distintas formas, se distinguen los siguientes aportes: Justa Ezpeleta (1991); Ezpeleta y Rockwell (1983); Etelvina Sandoval Flores (1992); Alejandra Birgin (2000); Myriam Feldfeber y Dalila Andrade Oliveira [comps.] (2006). Las publicaciones de la Red DHIE (Docentes que Hacen Investigación Educativa), de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), a través de su Escuela de Formación Pedagógica y Sindical "Marina Vilte" y de la Universidad Nacional del Comahue: Jorge Cardelli, Edgardo Datri y Miguel Duhalde [comps.] (2002); Cardelli y Duhalde [comps.] (2004). También, Susana Vior, María R. Misuraca y Stella Maris Más Rocha [comps.] (2009) que ya hemos citado. Desde una sociología de la educación están los estudios comparados entre la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, de Tenti Fanfani (2005) que se articulan en análisis cuantitativos sobre rastreos de características socioeconómicas de la comunidad docente a las que engloba en la categoría "condición docente". En cuanto a estudios realizados en la Argentina que ligan la formación docente con las prácticas de enseñanza en el marco más o menos expreso de las variables antes nombradas: Achilli (1986); Alliaud (1992); Diker y Terigi (1997); Alliaud y Duschatzky [comps.] (1998); Coria y Edelstein (1995; 2002); Edelstein (2000); Davini [coord.] (2002), entre otros.

... podría mencionarse una intención «refundacional», «reorganizacional» —tema muy significativo en la reforma argentina—, cuya dirección consiste en reajustar las formas y modos en que se piensan las necesidades educativas. Por ejemplo, *educación para todos* no significa masificación del sistema o ampliación de la cobertura educativa, al aceptar una amplia gama de diferenciación de condiciones sociales, culturales e individuales; se acepta un estilo de meritocracia que ofrece una amplia gama de posibilidades de ubicación. Aquí el problema es dónde colocar contextos y capitales culturales a cada uno de los sujetos demandantes de educación según sus posibilidades. Seguramente por esa razón el concepto calidad educativa es tan resbaladizo: depende del lugar, el contexto, las condiciones, la región, los sujetos y los intereses. Esta suerte refundacional ha permitido explicar cómo en cierto sentido la emergencia de nuevos mecanismos de regulación, como las leyes de educación general, configuran acciones que podrían transformar los sistemas educativos en redes casi irreconocibles respecto de sus ancestros (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001: 31).

Siguiendo con esa mirada más abarcadora, los autores historizan las procedencias de conceptos educativos que se solapan en los discursos de las nuevas reformas producto de “relaciones básicas con otros campos del saber”. Así pasan revista a la génesis de la pedagogía en el siglo XIX con los trabajos de Herbart y Dilthey, a los vínculos con la sociología de Durkheim y su posterior encuadre en “el positivismo donde se desarrolló la idea de ciencias de la educación” a inicios del siglo XX para arribar a

.... finales del siglo XX [en el que] emerge un nuevo paradigma vinculado con la economía de la educación. Dicho paradigma resalta el valor económico que subyace a todo acto de formación del capital humano, por lo que los estudios del Banco Mundial se encuentran completamente inscritos en el mismo. Las escuelas formadoras de maestros asumieron de diversa forma el primero y el segundo paradigmas, pero los proyectos de la modernización se encuentran entrecruzados por el último (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001: 36).

Por lo tanto, no se trata de que habría una línea académica *pura*, para llamarla de algún modo, que explicaría las bases del conocimiento didáctico y curricular donde habría que seguir hurgando para entender sus situaciones actuales, sino que en estas nuevas búsquedas sobre la consideración del trabajo docente como objeto de estudio de las producciones sobre enseñanza, sea de dónde provengan, los autores exhortan a analizar las tensiones que se producen hacia el interior de la institución escuela al ingresar la variable de las reformas latinoamericanas. Es decir, señalan que no se puede pensar más desde abstracciones que excluyan las reformas, ya que son reconfiguradoras del perfil docente con sus nuevas prerrogativas, por ejemplo, la de proveer de resultados a los Estados nacionales para sus acuerdos con los organismos internacionales y sus exigencias respecto de una *mundialización* de la educación. Por ello, los autores afirman que se pueden entender las fuerzas contrapuestas entre los factores económicos que hicieron, o hacen, a los gobiernos

que objetiven a la educación como una carga fiscal y de ahí la justificación del achicamiento de los recursos materiales, los salarios docentes y la promoción –a veces expresa, como el caso de Chile– de la privatización del servicio; y las exigencias de un trabajo docente que cumpla las nuevas normas de control de la *calidad* académica. Mientras se propugnó un discurso de la profesionalización de los docentes, siguen argumentando Díaz Barriga e Inclán Espinosa, se pauperizó aún más su salario y el acceso a recursos para ejercer su trabajo. En este sentido, las resistencias a las reformas también están ligadas a que ellas no operan a un nivel de métodos o no orientan acerca de cómo sus nuevos contenidos se inscribirán en las lógicas y rutinas escolares. De este modo, más que resistencias efectivas, o que vayan más allá de niveles de pronunciamientos, lo que se encuentra en el trabajo cotidiano de los docentes son algunas apropiaciones de las reformas que pueden, de algún modo, dialogar con el ideario en el que han sido formados. En resumen, se toma de las reformas aquello que se condice con el sentido del trabajo de enseñar. Así los mismos organismos internacionales y los Estados han construido una disyuntiva que se les vuelve a modo de *boomerang* como uno de los grandes obstáculos para sus intereses más o menos conservadores y neoliberales, más o menos populares y progresistas. Todas sus prerrogativas para, en definitiva, racionalizar y optimizar en términos económicos el sistema educativo chocan con sus mismos argumentos para pensar en aquel ciudadano “global”, “competitivo”, etc., detentador de unos saberes científicos “de calidad”, que también pretenden como producto final del servicio. De allí que para los autores ya en 2001 y, de hecho, señalando a la crisis argentina como dato para atender –quisiéramos agregar nosotros y curiosamente desde la revista de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI)–, estén afirmando la inviabilidad de las reformas que no replanteen el tema salarios y recursos materiales para las instituciones educativas, ya como una verdad de Perogrullo, pero además, que no reconozcan y, por ende, trabajen sobre la estructura escolar y los *ethos* de los docentes (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001: 35-40).

En ese sentido, por ejemplo, los discursos con pretensiones de objetividad científica sobre la lectura y la escritura que van a darse de manera muy particular en tiempos de la reforma educativa en la Argentina, antes y después de su implementación en la provincia de Buenos

Aires como pionera en el hecho de imaginar sus aplicaciones concretas (Insarraulde y Agüero, 2009), van a estar atravesados por este *paradigma del Banco Mundial* y sus criterios de profesionalización docente: mediciones de capacidades de los alumnos como modo de entender la enseñanza, clasificaciones de los alumnos según esos estándares, hipótesis o maduracionistas o patológicas de corte psicológico-cognitivista para explicar las causas de los malos desempeños como tesis de base²⁷. En el caso del área de Lengua, este ideario se consolida en homologaciones entre el conocimiento y uso por parte de los alumnos de un grupo de categorías clasificatorias de algunos modelos de las teorías comunicacionales, en cruce con modelos de la lingüística del texto, y sus tipologías textuales, en un aprovechamiento del “vuelco cognitivo de la Lingüística textual” (Ciapuscio, 2000: 34). Por ello, el nuevo mandato sobre el trabajo docente para la disciplina escolar superpone una concepción educativa pragmática sin tradición en la formación latinoamericana, ya que es expresión de la pedagogía industrial gestada en los Estados Unidos en el siglo XX y del pensamiento político neoconservador (Díaz Barriga, 1991: 53). Así es que los Contenidos Básicos Comunes para el área de Lengua y sus fundamentaciones se justificaron en un horizonte utilitarista distinto al de la formación humanística que se resemantizó en la idea de una formación de ciudadanos “competentes”. Es decir, que acrediten las competencias necesarias para leer y escribir textos representativos de la complejidad discursiva de la era tecnológica y mediática, mundo globalizado, etc. De este modo, como señalábamos con Ma Candau (1987), se actualizan en justificaciones del armado del área de Lengua de los Contenidos Básicos Comunes los criterios de neutralidad técnica: “La organización misma de los CBC es una organización neutra porque trabajamos con bloques que tienen que ver con las destrezas, habilidades y competencias de base” (Melgar, 1997: 66).

²⁷ En consecuencia, todos los agentes del sistema pasan a ser evaluados según estos estándares. Por ejemplo, Stella Maris Más Rocha analiza el caso de la ciudad de Buenos Aires y sus implementaciones de la evaluación del desempeño de los profesores instituida desde los años noventa. Los modos de evaluar articulados en lógicas de “conceptos” (que van de “sobresaliente” a “deficiente”) se han naturalizado y *rutinizado*. Salvo en casos de conflicto, parece desocultarse que implican consecuencias en los ascensos que posibilita la carrera profesional, además de que dichos conceptos operan para evaluar conductas: puntualidad, respeto a la vía jerárquica, creatividad y no la relación actuación profesional y saberes disciplinarios (Más Rocha, 2009: 89).

En su análisis sobre los efectos de las políticas neoconservadoras en México de los años ochenta, Díaz Barriga señala que los procesos de “derechización” instalaron un nuevo *deber ser* para el trabajo docente, que no será menor: “la relación mecánica entre formación y empleo”. De este modo, y hasta hoy, se plantea el siguiente núcleo problemático para los estudios que pongan en relaciones más amplias el currículum, la didáctica, los programas y las reformas:

Ahora se considera que el acceso a la educación debe estar circunscrito solo para aquellos que tienen posibilidades (económicas e intelectuales) para acceder a ellas, y se juzga la eficiencia del sistema educativo a través del empleo que puede obtener el estudiante al egresar. Se considera que existe así una relación mecánica entre formación y empleo. Suponiendo que la disfuncionalidad que se expresa en el desempleo de egresados significa que las instituciones educativas no atienden a demandas que parecen claras, racionales e incuestionables por parte del empleo, esta cuestión, en el fondo, significa adoptar con toda crudeza ciertas tesis de la teoría del capital humano (Díaz Barriga, 1996: 77).

Si bien los fundamentos de la reforma argentina van a desplegar sentidos en superficie opuestos a la restricción económica que plantea Díaz Barriga con los argumentos que giraron en torno a la equidad (de hecho estas diferenciaciones están en su análisis de la *Educación para todos* que ya hemos citado); sí será sumamente sensible para los docentes encargados del área de Lengua la relación entre “posibilidades intelectuales” –ancladas en la lectura y la escritura– y egreso, no solamente orientado al mundo del trabajo, sino también, y sobre todo, a los estudios superiores como responsabilidad de la educación media. Es en este sentido que en otra de las justificaciones sobre las decisiones tomadas para el diseño de los CBC del área de Lengua se expresa: “Otra de las grandes orientaciones es en lo que se refiere al desarrollo de la capacidad lectora; en esto se tiene en cuenta no solo un entrenamiento permanente que permita el desarrollo de los mecanismos de los automatismos, sino también las distintas formas de lectura controlada, es decir, estimular, por un lado, el entrenamiento lector y, por otro lado, todas las prácticas que tienen que ver con la lectura controlada, en la medida en que los estudios superiores exigen esa forma de lectura también” (Narvaja de Arnoux, 1997: 58).

La invención por parte de especialistas, básicamente formados en lingüística, de un nuevo constructo *lectura y escritura* (correctas, adecuadas a las distintas situaciones comunicativas, consecuentes con una formación científica o ancladas en las exigencias del

mundo actual) instala en los años noventa constantes intercambios acerca de las *dificultades de los alumnos* que no se cuestionarán porque, como dice Díaz Barriga, “las demandas son claras y racionales”. En consecuencia, se entendía, y aún se entiende, que esos constructos sustentados en una racionalidad científica les eran (son) consecuentes. Además, como se verá más adelante, esa racionalidad pragmatista de las orientaciones educativas de los organismos internacionales también es parte, o confluye, con los argumentos de la educación por y para las competencias que, en el caso de las urgencias instaladas respecto de la lectura y la escritura, les darán marco y aval a modos de *flexibilización curricular*, cuyas resoluciones en la práctica generalizan “... que las competencias pueden configurarse anteponiendo al formulismo del objetivo la frase: ‘el alumno desarrollará la competencia de...’, y de la misma forma se procede a redactar objetivos genéricos y particulares. Con ello no se resuelve un problema que es más que estructural.” Y que atañe a “organizarlas en función de un plan de estudios. Así se llega a hablar de las competencias del área filosófica, sociológica, psicológica, lo cual significa reducir su uso a un campo disciplinario”, cuestión que complejizará aún más la tarea docente (Díaz Barriga, 2009: 80). Pero es más, los currículums por competencias o que forman parte de sus justificaciones, como es el caso de la Argentina y su reforma de 1993, hasta sus últimas modificaciones –con algunos matices en los NAP²⁸– orientan un pensamiento único en la enseñanza de las disciplinas escolares y, en ese sentido, complican el discernimiento de qué es lo que se está enseñando, como veremos en comentarios y análisis de docentes y alumnos para las clases de lengua y literatura. Se trata de una despolitización y deshistorización de los saberes que hablan de “las ideas subyacentes no explícitas, que en nuestra sociedad están presentes, no solo en el debate educativo, sino en la sociedad en general y [que caracterizan] [...] lo que podríamos llamar las líneas más globales en que hoy los sectores progresistas intentan resignificar el concepto de ciudadanía que el contexto neoconservador intenta dismantelar” De este

²⁸ Los NAP son los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios dispuestos por el Ministerio de Educación de la Nación a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 2006, en la Argentina. La Ley también establece que “las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires establecerán contenidos curriculares acordes a sus realidades sociales, culturales y productivas, y promoverán la definición de proyectos institucionales que permitan a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares, en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas por esta ley”. Sobre este argumento aparecerán algunas justificaciones y contenidos distintos respecto de los CBC. Pero, como se analizará más adelante, la tendencia seguirá siendo la del constructo lectura-escritura en los términos que hemos comenzado a explicarlo. Disponibles en: <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/files/2009/12/nap3lengua.pdf>.

modo: "...<<el ciudadano>>, está privado de los saberes y de los conocimientos para conocer en profundidad qué es lo que elige y qué es lo que significa elegir" (Paviglianiti, 1997: 19-20). Así, entran en diálogo análisis como el de Díaz Barriga y otros como el de Paviglianiti (1997) y el de Pablo Gentili (1994: 18-19) porque coinciden en tesis tendientes a explicar la no variabilidad ideológico-política de los proyectos educativos en las transiciones de las dictaduras latinoamericanas a sus democracias en cuanto continuidades de proyectos neoconservadores. Apoyados particularmente en acciones de evaluación "a gran escala" de la "calidad educativa" dispuestos por distintos organismos internacionales, a saber, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO), las pruebas *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS, por sus siglas en inglés; Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) o las pruebas *Programme for Indicators of Students Achievement* (PISA, por sus siglas en inglés; Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes):

... no son sistemas diseñados para cumplir una función de retroalimentación del trabajo educativo, lo cual implicaría concebirlos para acompañar la labor docente, sino que son visualizados, por el contrario, como instrumentos para demostrar la ineficacia del sistema escolar; ineficacia de la cual el primer responsable, cuando no el único, es el docente. Bajo ningún aspecto en las pruebas a gran escala se evalúa la política educativa o a los responsables de la elaboración de los planes, programas y proyectos de formación docente. En el mejor de los casos, se emite un juicio vinculado tan solo a las condiciones del contexto que explicarían parcialmente los resultados. [...] [Por ello] Cuando se revisa el programa del proyecto mundial, regional y local de reformas educativas iniciado en la década del noventa, en el marco de la entronización de las teorías del mercado, se advierte el establecimiento de una serie de conceptos articuladores: calidad de la educación, eficiencia, competencias, evaluación, entre otros, que constituyen el eje de sus discursos (Díaz Barriga, 2009: 11-12).

Las incidencias de las orientaciones curriculares del área de Lengua desde los CBC y sus continuidades en las perspectivas didácticas de la lengua o la literatura que operan en la educación media y en los cursos de ingreso a la educación superior aún no han sido estudiadas en profundidad. Tampoco el reconocimiento de cómo este paradigma del Banco Mundial ha encarnado en el cotidiano escolar en un juego de tensiones y conflictos entre añejos y nuevos fines de la educación que entran el sentido del trabajo docente. Se trata de optar por "... la tarea fundamental de la educación en el sentido teleológico, que apunta a promover la formación del ser humano de modo que le permita construir su vida en plenitud (personal, familiar y ciudadana), o tomarla en el sentido sociológico, como un

elemento de promoción de la equidad, dando oportunidad a los grupos vulnerables de tener, al menos, acceso a ella en igualdad de condiciones” (Díaz Barriga, 2009: 9). Esta investigación planteará algunas líneas en consonancia con estos intereses de análisis, pero no podrá agotarlas²⁹. Mencionaremos algunos casos:

La Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. A partir de una propuesta que la UNESCO –a través de su regional UNESCO-OREALC– realiza en 1994 a instituciones de educación superior en América Latina, se establece un acuerdo entre la Universidad del Valle de Cali, Colombia; la Universidad de Buenos Aires, de la Argentina; el Instituto Caro y Cuervo, de Santafé de Bogotá y la Universidad Católica de Valparaíso, de Chile para crear la Cátedra UNESCO para “el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina”. Su coordinación general se encuentra en la Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Cali, Colombia. En la actualidad, cuenta con siete sedes en la región: Colombia, la Argentina, Chile, México, Perú, Puerto Rico y Venezuela. Cinco subsedes en Colombia, siete subsedes en la Argentina, dos subsedes en Chile, dos subsedes en México y dos subsedes en Venezuela. Las universidades desde

²⁹ En ese sentido, tampoco podremos agotar las relaciones complejas entre el ideario de este paradigma y las variadas Fundaciones y ONG; ofertas de formación coavaladas entre estas y Universidades u organismos internacionales y Universidades públicas y privadas. Trabajaremos con algunas de sus fórmulas de captación como parte de la empiria, pero abordar este nuevo o, mejor dicho, más visible entramado del mercado educativo, de las viejas y nuevas alianzas entre el sector público y privado en materia educativa, sumado a emprendimientos de tinte casi personal (grupos de docentes reunidos en ONG que operan en sus lugares de residencia), supone un estudio aparte, específico, y que debería desarrollar varias diferenciaciones. Para el caso de la alfabetización, la lectura, la escritura y la enseñanza de la lengua y la literatura, tanto desde acciones de promoción o formación como de dotación de libros y materiales didácticos, habría que trabajar con una importante cantidad de casos que mostrarían hacia su interior perspectivas disímiles. Por ejemplo, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) que fue creada en 1957 por iniciativa de la UNESCO y constituida como un organismo internacional, intergubernamental, regional y autónomo integrado por los países latinoamericanos y del Caribe que adhieren al Acuerdo: la Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, Honduras, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Surinam y Uruguay ofrece su Especialización en Lectura, Escritura y Educación en la sede argentina. La línea que desarrolla, al menos en la fundamentación que se halla en su sitio web, no se asemeja al *paradigma del Banco Mundial*. Así, afirma que “... la propuesta es contextualizar las prácticas de la lectura y la escritura y su enseñanza en el mundo de las infancias, en el mundo de los jóvenes y los adolescentes, y en el mundo de los adultos. Lejos de pensar en una segmentación de la cultura escrita según sus destinatarios, se trata de conocer las particularidades que hacen a los mundos simbólicos de distintos grupos generacionales en los que la palabra escrita adquiere hoy diferentes significados y sentidos para, desde allí, posicionarnos en un escenario compartido para la transmisión escolar de la lectura y la escritura”. <http://www.flacso.org.ar/educacion/docencia/especializaciones/lectura-escritura-y-educacion>.

donde funcionan las sedes son: Universidad del Valle, en Colombia; Universidad de Buenos Aires, en la Argentina; Universidad Católica de Valparaíso, en Chile; Universidad Autónoma de Puebla, en México; Universidad Ricardo Palma, en Perú; Universidad Interamericana de Puerto Rico, en Puerto Rico y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en Venezuela. La Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, según se señala en su página web:

... se creó con el fin de contribuir al Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América latina. Se constituye como una red de cooperación interinstitucional de carácter internacional, con el objetivo de reforzar la Educación Superior en América Latina, la investigación y la pedagogía en el área de la lengua materna y particularmente de la lectura. [Su objetivo general es] Promover el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura para el desarrollo de competencias discursivas y cognitivas variadas, flexibles y adecuadas que permitan desarrollar estrategias para aprender a pensar y seguir aprendiendo³⁰.

La Fundación Leer (en asociación con RIF, *Reading Is Fundamental*), que ya ha desarrollado ocho Maratones Nacionales de Lectura en las que participaron instituciones educativas públicas y privadas de nuestro país, en la presentación de su sitio web señala:

Fundación Leer cree que una Argentina alfabetizada y lectora es posible. Soñamos con una Argentina en la que todos los niños puedan lograr altos niveles de alfabetización que les permitan alcanzar su máximo potencial y contribuir con su comunidad, con el país y con el mundo. Fundación Leer aspira a transformar la vida de millones de niños de nuestro país, trabajando a favor de su alfabetización y de que reciban una educación de calidad. A través de un trabajo conjunto con escuelas, comunidades locales, organizaciones de base y gobiernos, contribuimos a desarrollar el gusto de los niños por la lectura, favorecemos el desarrollo de sus competencias lectoras y apoyamos de esta manera su permanencia en la escuela y su éxito escolar. Estamos comprometidos en trabajar junto a los docentes y otros referentes de la comunidad para que los niños logren aquellas habilidades de vida y competencias relevantes para que tengan éxito tanto dentro de la escuela como fuera de ella.³¹

³⁰ En la Argentina, su sede principal es la Universidad Nacional de Buenos Aires. Instituto de Lingüística, y está coordinada por Elvira Narvaja de Arnoux. Subsede: Universidad Nacional de Catamarca. Facultad de Humanidades. Coordinadoras: María Elena Hauy y Lidia Aguirre de Queved. Subsede: Universidad Nacional del Comahue. Coordinadora: Angela Di Tullio. Subsede: Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Investigación Lingüística. Coordinadora: Magdalena Viramonte de Ávalos. Universidad Nacional de Cuyo. Instituto de Lectura y Escritura. Facultad de Educación Elemental y Especial. Coordinadora: Susana Ortega de Hocevar. Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación. Coordinadora: Mabel Pipkin. Universidad Nacional de la Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. Coordinadora: Graciela Salto. Universidad Nacional de Rosario. Coordinadora: Zulema Solana. Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Coordinadora: Constanza Padilla. Disponible en: <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co>.

³¹ Según se indica en su sitio web, la *Fundación Leer* comienza su trabajo en la Argentina “en el año 1997 con 1.500 niños de 15 instituciones en tres provincias”. En 2010, la Maratón “convocó a más de 3.600.000 niños, jóvenes y adultos de casi 13.000 instituciones de todo el país”. Su Consejo asesor está integrado por

Volviendo al problema de las orientaciones curriculares, también como caso del paradigma del Banco Mundial, aparecen en los CBC las construcciones “la lectura y la escritura” planteadas como contenidos en sí mismos. Se manifiestan en una organización por Bloques³² enmarcada en la retórica y organización curricular de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. El antecedente de esta organización es el currículum oficial español de 1986, elaborado por César Colls, quien, a su vez, recupera esta clasificación realizada por Merrill en 1983 (Zabala, 2000: 5). Las dos últimas clasificaciones de contenidos son las que van a articular el discurso de las *habilidades*, *destrezas* y *competencias* poniendo en tensión la sobrecarga de contenidos conceptuales propios de la tendencia lingüístico textual cognitiva, que, a su vez, aparece negociada con algunos tópicos de la gramática oracional y saberes narratológicos literarios en el recorte *literatura como discurso*³³.

Por ahora detendremos aquí la caracterización para señalar que se trata de una amalgama del constructivismo psicogenético que encontrará en esa perspectiva curricular de Colls *del saber hacer*, en cruce con el ya mencionado vuelco cognitivo de la lingüística textual, la posibilidad de constituirse como didáctica y diseño curricular para el caso de la escuela media, en particular, y que reconoce diálogos con esta perspectiva de las *competencias*, *habilidades* y *destrezas*, al menos, en nuestro país. Un antecedente de estos cruces es la

Pedro Luis Barcia, Guillermo Jaim Etcheverry, Alfredo van Gelderen, Mariano Grondona, Steven Rockefeller, Julio Saguier, Antonio Salonia y Juan Carlos Tedesco, entre otros. Disponible en: <http://www.leer.org.ar>.

³² En el Bloque 1: *Lengua oral*; Bloque 2: *Lengua escrita (escritura)*; Bloque 3: *La reflexión acerca de los hechos del lenguaje*; Bloque 4. *El discurso literario*. En estos dos últimos es donde se hace más hincapié en la lectura. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación. 1.^a Edición, marzo, 1995.

³³ Se trata de una somera caracterización de los CBC para el área de Lengua que abarcan hasta el tercer ciclo de la Educación General Básica y que se sostendrán en los Contenidos para el nivel Polimodal en la subdivisión de niveles determinada por la reforma del año 1993 (CPO). Tratamos de sintetizar el constructo final al que se arribó en relación con sus distintos documentos de base y que componen las *Fuentes para la Transformación Curricular. Lengua*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996. Dichos documentos son representativos de las distintas perspectivas en didáctica de la lengua o la literatura que hemos presentado en este capítulo, cuyas autorías corresponden a Elvira Narvaja de Arnoux, Gustavo Bombini, María Adelia Díaz Rönner, Ofelia Kovacci, Ana María Postigo de De Vedia y Magdalena Viramonte de Ávalos.

publicación citada reiteradas veces en los años noventa y base de muchas propuestas de libros de texto de la época de Kaufman y Rodríguez (1988).

Los impactos de la psicogénesis en las políticas curriculares, en las orientaciones didácticas que las sustentan y en la investigación que las avala están siendo revisados en varios países de Latinoamérica. Por un lado, desde sus efectos en la construcción del fracaso escolar, ya que se han convertido en argumentos de políticas educativas estatales en el Brasil, que asumen las primeras formulaciones de Emilia Ferreiro sobre las diferencias de desarrollo según –y como– diferencias de clase social (Sawaya, 2008; 2010). También porque como “... postura dominante en México, la genético-constructivista, está llegando a sus límites tanto respecto de la investigación propiamente psicológica, como respecto de su ‘aplicación’ en la escuela pública mexicana” (Vaca Uribe, 2008: 9). Ya que si bien se presentan desde la posición genético-constructivista

... desarrollos didácticos (tanto teóricos como empíricos) realizados principalmente por Ana Teberosky y Delia Lerner, también es cierto que las propuestas que se han impulsado, por influencia de ellas en los funcionarios-investigadores de diversas épocas, en la Secretaría Pública en México, resultan sofisticadas (y a veces excesivamente), aplicables única y exclusivamente en contextos escolares privilegiados (pocos niños, buenos sueldos de maestros, materiales didácticos diversos, apoyos del director, etc.), y no han estado apoyadas por la inversión correlativa que supondría la cooperación y acompañamiento sistemáticos que *en la práctica*, es decir en el terreno escolar, requerirían los maestros reales de las escuelas públicas mexicanas, también reales (Vaca Uribe, 2008: 15).

Por otro lado, a nivel de la investigación en *didáctica de las lenguas* (ya en un sentido internacional más amplio) y sus antecedentes en equipos conformados por especialistas, como Emilia Ferreiro, Hermina Sinclair, Annette Karmiloff-Smith, que transitaban una “psicolingüística del desarrollo”, se han analizado sus desajustes con situaciones escolares concretas, incluyendo su actual etapa “pospiagetiana” (Bronckart, 2010: 57-58). Así es que en la formulación de otro enfoque denominado interaccionismo sociodiscursivo y en desarrollos locales que articulan formación docente con investigación, también se viene trabajando en revisiones críticas sobre sus impactos en el sistema educativo argentino:

Por ejemplo, en las posiciones llamadas *constructivistas* (en una suerte de reduccionismo) se enfocaron los niños y los jóvenes en sus aprendizajes, es decir, como si estuvieran aislados de las intervenciones docentes y estos en una posición de acompañamiento débil, como de escolta o de coordinador antes que profesor. Estas aplicaciones, en la mayoría de los casos, resultaron en una

posición espontaneísta frente al aprendizaje, cuyos efectos aún se mantienen en el nivel primario con la propuesta de descubrimiento del sistema de escritura, incluida la ortografía, que produjo el fracaso cuando en el segundo grado se pretendió enseñar ortografía después del aprendizaje de la escritura (Riestra, 2010: 4).

Solo adelantamos aquí que se trata de una doble entrada para la construcción de argumentos científicos que justifican que lo que se debe “estimular” o “monitorear” es cómo en las cajas curriculares de lengua y literatura –o denominaciones de remplazo– se van desarrollando habilidades, destrezas, capacidades, competencias que instituyen la certeza de que los niños y jóvenes *no saben* hacerlo en términos de las exigencias de la sociedad global, etc., pero, en realidad, *no saben hacerlo* en términos de las abstracciones de los modelos que esas dos perspectivas cruzadas construyeron (Cuesta, 2001). Veremos luego que, en realidad, las justificaciones que primero estuvieron centradas en la formación del “ciudadano competente” de los años noventa se irán recortando para el tramo de la primaria en la “construcción de lectores y escritores”, en cuanto están atravesadas por una idea de alfabetización anterior y sustentada en relaciones “naturales” entre sujetos y objetos de conocimiento, en la que los “conceptos” eran entendidos de antemano como “obstaculizadores” (Bronckart, 2010: 58) o como reminiscencias del normalismo. En consecuencia, hacia los años ochenta, a la formación y actuación de los maestros en la Argentina se le sobreimprime el “constructivismo”:

Tras las investigaciones realizadas fundamentalmente en el campo de la lectoescritura por Emilia Ferreiro, y las buenas prácticas que al respecto se observaron en las aulas, [el constructivismo] recorre el rápido camino que lleva de la investigación a la obligación. [...]. Pero he aquí también sus limitaciones para engrosar el campo teórico de la Didáctica. Porque estos estudios y sus prácticas alimentan lo que es: una teoría explicativa del aprendizaje, y en todo caso, desde allí a la Didáctica. ¿Por qué esta salvedad? Porque en las aulas –sobre todo en el nivel inicial y en la primaria–, inmediatamente, lo que se busca es la receta del “cómo ser un docente constructivista”, el plan de acción, el “qué hay que hacer”. Y así, en nombre de la Didáctica, no se hace más que limitarla a sí misma, dejándola una vez más en el plano de la normativa metodológica, en el plan de la racionalidad práctica, lejos, muy lejos de la racionalidad crítica, del universo didáctico (Steiman, Misirlis, Montero, 2006: 35-36).

Para cerrar este capítulo, cuando situemos la enseñanza de la lengua y la literatura en el corte del sistema educativo ya propuesto, y analicemos continuidades y cambios en la disciplina escolar, se arribará a paradojas constreñidas entre todas estas sobreimpresiones y encastres de orientaciones de las perspectivas en didáctica de la lengua o la literatura; entre todo aquello que se señala *debe ser* la educación, la enseñanza de la lengua o la literatura,

desde la legitimidad de los discursos políticos reformistas o académicos sustentados en investigaciones que no suelen discutirse, y aquello que se percibe que no funciona en el cotidiano de las aulas, en la actualidad, y sea en el nivel que sea. Esto implica también a la enseñanza de las disciplinas escolares, pues una reforma no es solamente nuevas disposiciones de niveles, etc., para la reorganización del sistema educativo como si estuviera desgajado de las perspectivas didácticas propiamente dichas o que se atribuyen la posibilidad de serlo. Sino que una reforma es además perspectivas didácticas en franca lucha por el dominio de las orientaciones curriculares, la formación docente y otras acciones político-educativas. Ya sea porque proveen los argumentos científicos-especializados para esa reforma, o porque han quedado fuera de ella enunciando desde otros espacios de legitimación sus contraverdades. Se trata de discusiones, pugnas, tensiones de las que el trabajo docente no está ajeno. Menos aún en lo que respecta a los órdenes del método como instancia última de realización de ese trabajo docente.

2. DE MÉTODOS Y METODOLOGÍAS DE LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN: LAS VARIABLES SISTEMA EDUCATIVO, CULTURA ESCOLAR Y DISCIPLINA ESCOLAR LENGUA Y LITERATURA

En el modo en que se enuncia el tema-objeto de esta investigación, se sostiene como una de sus hipótesis demostrar la posibilidad de crear un producto llamado *metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Como ya hemos explicado, esto se debe a que esa zona que se intentará ocupar está enmarcada en discusiones ríspidas, omitidas o relegadas en los estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura de corte académico; en formulaciones curriculares y en otras acciones educativas promovidas por el Estado y por distintas jurisdicciones; en variadas publicaciones de la industria editorial escolar, pero bien latentes en cursos de formación docente de los que hemos participado en distintas localidades de la Argentina en el periodo que se extiende desde 1998 hasta la actualidad. La posibilidad de crear una *metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura* también es producto de discusiones sobre nuestro trabajo docente frente a cursos correspondientes a los últimos años del nivel secundario y en cursos de ingreso universitarios transitados sin interrupción –en el caso de los últimos– hasta el 2008, inclusive.

Explicaremos en este capítulo cómo se le dará grosor investigativo a esta zona y por qué liga dos órdenes no siempre entendidos como relacionables dentro de la investigación educativa en general. Dicho a grandes rasgos: un orden más vinculado con intereses políticos e históricos, y otro relacionado con intereses pedagógico-didácticos. Para ello, profundizaremos en las relaciones sistema educativo, cultura escolar y disciplina escolar lengua y literatura como articuladoras de la construcción de nuestro marco teórico y metodológico para la consecución de la mencionada metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura. Marco que permite, a su vez, justificar la selección de la empiria que da cuenta de procesos de reconfiguración de la enseñanza de la lengua y la literatura.

El retorno al *método* como problema de indagación se fundamenta en la necesidad de resignificarlo en cuanto a las diversas conceptualizaciones que viene asumiendo en el marco de las tendencias pedagógicas que prefiguran a la producción didáctica desde los años ochenta en adelante, en Latinoamérica. Por un lado, y como ya hemos visto, se trata del tecnicismo sustentado en distintas derivaciones de los estudios sobre el desarrollo humano y las psicologías cognitivas pospositivistas y, por otro, de los vacíos, rodeos o desajustes de las posiciones sustentadas en los análisis críticos con base en perspectivas sociológicas, culturales e históricas. Optamos por la posibilidad de reinscribir el método en esta última perspectiva, ya que, creemos, es la que puede ofrecer los argumentos para resituarlo como variable y requerimiento del trabajo docente, que no puede ser pensado de manera unívoca y, en este sentido, como aplicación unidireccional de orientaciones curriculares u otras acciones político-educativas. En distintos espacios de actuación profesional, la enseñanza de la lengua y la literatura o sus entradas por la lectura o la escritura, entre otras, necesita circunstanciarse. En otras palabras, se circunstancia, se localiza, se especifica en las variables sistema educativo, cultura escolar y disciplina escolar más allá de las orientaciones didácticas del momento. En todo caso, dichas orientaciones son una variable más de esa lógica eventual, pero no su determinación. Por ello, retornar al problema del método implica también volver a observar el concepto de *enseñanza* que se juega en cada perspectiva de las didácticas de la lengua o la literatura y sus tensiones con los significados que asume en el trabajo docente.

De esta manera, cuáles debieran ser las decisiones teóricas de las propuestas y los materiales didácticos para la enseñanza de la lengua y la literatura en la búsqueda no de un método, sino de una metodología de carácter circunstanciado significa afirmar su dimensión localizada. Es decir, que se localiza tanto en programas, proyectos, propuestas, materiales, consignas como en las reutilizaciones y reelaboraciones de aquellos que los docentes consideren apropiados para su trabajo. También en las maneras en que los docentes interpretan el trabajo de los alumnos, a saber, sus modos de decir, de mostrar y validar los saberes sobre la lengua y la literatura en los que son enseñados y los que ya poseen, han hecho para sí, en las instituciones y por fuera de ellas. Esta apuesta, sustentada en estudios sobre la cultura escolar de miradas antropológico-históricas y político-

históricas, permite nuevas hipótesis sobre las relaciones entre las formaciones académicas o diversas prácticas profesionales en/con la lengua y la literatura, las prerrogativas del sistema, de los currículos, proyectos y programas extracurriculares (entre otras acciones político-educativas que se derraman en distintos espacios de formación) y los saberes disciplinares de variadas, pero encastradas tradiciones que docentes y alumnos valoran en el cotidiano escolar, como también aquellos que los últimos “traerían de otro lado”. Se trata, en última instancia, de repensar la dimensión metodológica de la enseñanza de la lengua y la literatura situada en la cultura escolar y, en cuanto disciplina escolar, en el reconocimiento de las tensiones “saberes docentes” y “saberes pedagógicos” (Viñao, 2002; Rockwell, 2009).

2.1. Problemas epistemológicos del(los) método(s) de enseñanza: la desproblematización de la enseñanza de la lengua y la literatura

En el marco de aquellos debates que reseñamos en el capítulo anterior en torno a la didáctica y las didácticas específicas, documentados hacia mediados de los años noventa en nuestro país, se inscriben una serie de reflexiones recortadas en el problema del método en la enseñanza. Gloria Edelstein (1996) recupera su propio trabajo iniciado en los años setenta junto a Azucena Rodríguez para señalar lo siguiente:

... en didáctica la cuestión del método o de lo metodológico se abandona o se disuelve en otras conceptualizaciones en la década del '80. Si bien estos años son fecundos en producciones que implican un significativo *aggiornamento* de viejas categorías de la didáctica (los objetivos, los contenidos, el currículum, la evaluación, etcétera) y la incorporación de otras nuevas (la transposición didáctica, el currículum oculto, la cultura académica, el discurso en el aula, la negociación de significados, etcétera), prácticamente no hay trabajos que incluyan la cuestión del método como variable, dimensión o categoría sujeta a revisión. Esta cuestión queda subsumida, en todo caso, en conceptualizaciones afines, sin la necesaria explicitación de las relaciones implicadas (1996: 76-77).

Ahora bien, según la autora, los desarrollos sobre los métodos anteriores a los años ochenta –corte significativo en la cronología que construye dada la hegemonía de la tecnología educativa en esa época– tampoco supusieron teorizaciones particulares (1996: 79-80). Sino que la historicidad de la polisemia del término *métodos* en el campo educativo parece ir

compartiendo la naturalización de que se tratarían de “... construcciones elaboradas sobre la base de experiencias educativas concretas, sin explayarse demasiado en desarrollos discursivos de orden teórico.” Para Edelstein, de este modo también se ha tratado a los métodos Montessori, Decroly, Freinet, entre otros, sin dar cuenta de sus proyectos pedagógicos teóricos que no se reducen a indicaciones sobre las interacciones en el aula (1996: 77). Por lo tanto, la autora realiza un primer trabajo de reconceptualización del método, sobre todo, a la luz de los avances en epistemologías de las ciencias humanas y sociales ya bastante conocidos en las Universidades argentinas en los años noventa³⁴. Es decir, que desde una posición propia de la didáctica crítica, y, de hecho, recuperando a Díaz Barriga, Edelstein reinscribe el problema en formaciones de conocimientos más amplias, topográfica y temporalmente más extensas. De ese modo, demuestra que la concepción de método que hegemonizó la tecnología educativa también es una concepción de ciencia, de conocimiento, que hay que rastrear en el conductismo y sus derivaciones más avanzadas, como las de Skinner, Gagné, Pohan y Baker que han tenido una fuerte implicancia en el campo didáctico (1996: 78). En efecto, el advenimiento de la tríada tecnocracia/instrumentalismo/tecnicismo, y su rápida masificación en los años ochenta, abonó a la continuidad de criterios de

... universalidad del método, entendido básicamente como pasos rígidos, secuenciados; reglas fijas; sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto. Serie de algoritmos preespecificados que permitan dar respuesta a una amplia gama de situaciones. Se trata, según señala A. Díaz Barriga, del mito del orden natural, orden único para enseñar y aprender, relacionado por cierto con una concepción de ciencia, de verdad, que niega el conjunto de relaciones que inciden en los procesos de conocimientos. La idea de orden único lleva a priorizar la prescripción, desde la que se intenta regular la actividad docente (Edelstein, 1996: 79).

Dice Edelstein que de este constructo proviene una “visión simplificada de lo metodológico en la didáctica” y desde allí, creemos, se podría justificar una polarización entre

³⁴ Estas revisiones epistemológicas muestran la vacancia de análisis en torno al tipo de conocimiento que se produce en la investigación educativa y, creemos que, en particular, en sus desarrollos sobre la(s) didáctica(s) que ya hemos comentado con Tenti Fanfani (2000) y Barbosa Moreira (1999). Por ejemplo, Edelstein recurrirá a Barthes (1974) para plantear la relación compleja entre “lenguaje y método” y así afirmar que tanto la investigación como la enseñanza presentan la proximidad de ser, en última instancia, “prácticas discursivas” (Edelstein, 1996: 86). Problema que desarrollaremos en este trabajo junto con otras revisiones epistemológicas más, pero en los límites de los propósitos de la investigación, dado que efectuarlas en profundidad significaría la elaboración de otro estudio.

producciones en didáctica de la lengua o la literatura que siguen traccionando sus desarrollos sobre los métodos desde este marco –que claramente muestra una continuidad de postulados positivistas– y su omisión o rodeos por parte de las posiciones críticas que se nutren de algunos otros postulados de la investigación social cualitativa. Es decir, que al resituar la noción de *método* en su consolidación en el campo educativo y didáctico, en especial, se revela que se enmarca en la larga historia de las ciencias en el mundo occidental.

En el caso específico de la investigación cualitativa como *término paraguas* instituida básicamente por la Escuela de Chicago entre 1920 y 1930 para señalar las particularidades de los trabajos sociológicos de Boas, Mead, Malinowski, entre otros, y sus aportes a nuevos estilos de producción de conocimientos sobre “la vida de los grupos humanos”, y ya no, “las causas de sus conductas”; sus tráficos y reutilizaciones en otras disciplinas como la “educación, trabajo social, psicología, historia, las ciencias médicas y la antropología” presentan “historias separadas” (Denzin y Lincoln, 1994: 1). Así es que dada la complejidad de estas historias, como señalan por otro lado Guba y Lincoln (1994), no se trata de pronunciar que se está efectuando una investigación cualitativa sobre algún fenómeno del mundo social, y que para ello se optará por alguno de sus enfoques o estilos: desde la etnografía hasta la investigación que combina métodos cualitativos con cuantitativos, sino que al atender a su entramado “ontológico, epistemológico y de método” se devela una competencia entre cuatro paradigmas:

... o que han competido hasta hace muy poco tiempo por ser aceptados como paradigma de elección para dar forma y guiar la investigación, en especial la investigación cualitativa: el positivismo, el pospositivismo, la teoría crítica y las posiciones ideológicas afines, y el constructivismo [...] las cuestiones de paradigma, al que definimos como el sistema básico de creencias o cosmovisión que guía al investigador, no solo en las elecciones de método sino también en los caminos fundamentales de tipo ontológico y epistemológico (Guba y Lincoln, 1994: 105).

De allí que según cómo se entienda la realidad social y se la interroga, aunque sea con técnicas cualitativas, por ejemplo, la entrevista no estructurada, orientará la ratificación de ciertos sistemas de creencias: el “realismo ingenuo” del positivismo; el “realismo crítico” del pospositivismo, que intenta superar la candidez del anterior reconociendo los límites de su acceso, pero en definitiva, ratifica que hay una realidad social exógena a los sujetos que

espera ser descripta y estudiada; el “realismo histórico” de las teorías críticas y el “relativismo” del constructivismo en sociología y antropología³⁵. Este esquema es, como señalan Guba y Lincoln, “un rápido brochazo útil” no exento de simplificaciones, pero “ordenador para que los investigadores se tomen el tiempo de reflexionar sobre el tipo de conocimiento que producen” (1994:112). Es en ese sentido, en especial, que recurrimos a este trabajo porque creemos que su gran aporte es demostrar cómo la denominación “cualitativo”, o el hecho de afirmar que se atienden a variables sociales, culturales e históricas, en un tipo de investigación que estudia actores y sus acciones sociales, como lo es la educativa, no es garante de la consideración de una realidad “compleja” en el sentido de “mediada” y, por ende, escurridiza a los abordajes cuantitativos como entramado “ontológico, epistemológico y metodológico”. A la vez, porque nos permite, justamente, fundamentar la consolidación de estos entramados en las reconfiguraciones de la disciplina escolar lengua y literatura orientadas desde políticas de Estado, de mercado y grupos de especialistas.

Por lo tanto, si la tecnología educativa como expresión más nítida de la instrumentalización y tecnificación de la enseñanza imaginó al docente como “un ingeniero conductual del que se requiere dominio del modelo más que de la disciplina o campo de conocimiento en torno del que trabaja, y del cual es mediador central en los procesos de apropiación por parte del alumno (Díaz Barriga, 1985)” (Edelstein, 1996: 79); hay, en verdad, un modelo operando en esa fábula que

³⁵ Cabe aclarar que los autores no están considerando al constructivismo en psicología evolutiva. En sociología y antropología, en especial, asumir una posición constructivista significa reconocer el grado, relativo al investigador, de la realidad social estudiada. Así es que este “construye” esas “... realidades porque son captables en forma de construcciones múltiples, mentalmente intangibles, basadas en la experiencia social, de naturaleza local y específica (aunque sus elementos sean a menudo compartidos por muchos individuos y culturas) y dependiendo en la forma y contenido que adoptan en las personas individuales o los grupos que las sostienen. Estas construcciones no son ni más ni menos *verdaderas* en ningún sentido, sino simplemente más o menos estructuradas o sofisticadas. Las construcciones son alterables, así como lo son las realidades que les están asociadas” (Guba y Lincoln, 1994: 114). En psicología evolutiva, educacional y sus usos en la investigación educativa se ha naturalizado al constructivismo como un realismo ingenuo que ubica en los sujetos estudiados (alumnos) la acción de “construir conocimientos”. El investigador se convierte en un espectador de ese fenómeno mental que se da de suyo. Es el caso del constructivismo de corte piagetiano y sus diferencias con el constructivismo de Vygotski. Para la revisión de los problemas epistemológicos del constructivismo piagetiano y el pospiagetismo, cf. Bronckart (2007; 2010).

... supone que existe una realidad aprehensible, que actúa bajo mecanismos y leyes naturales inmutables. El conocimiento acerca de *la manera de ser de las cosas* se sintetiza convencionalmente en la forma de generalizaciones libres de tiempo y contexto, algunas de las cuales toman la expresión de leyes de causa-efecto. La posición básica de este paradigma [positivista] se dice que es tanto reduccionista como determinista (Guba y Lincoln, 1994: 108).

Analizaremos una fuente de las orientaciones sobre la enseñanza de la lengua y la literatura que circularon apenas comenzaron a implementarse los CBC para el área en nuestro país en tiempos también cercanos a las revisiones epistemológicas de Edelstein sobre el problema del método en la didáctica. Se trata de una publicación de 1999 del Ministerio de Educación de la Nación que interesa porque condensa, hacia atrás y hacia adelante en el tiempo, una serie de tópicos que serán y son claves para las reconfiguraciones de la enseñanza de la lengua y la literatura registrables hasta hoy.

En el apartado “Enseñar lengua”, del fascículo *En el aula. 1 Comprensión lectora*, que acompaña a la revista *Zona Educativa* del Ministerio de Educación de la Nación, de 1999³⁶ (en adelante *Zona Educativa*), luego de afirmar que “La psicología cognitiva ha revolucionado la manera de pensar al lector y los procesos que este pone en juego cuando lee; la lectura se piensa como una manera de procesar la información que el texto ofrece y de construir su significado” (1999: 5), se señala lo siguiente:

En este último tiempo ha variado radicalmente la forma de abordar la enseñanza de la lengua en la escuela. Ya no se la piensa como sistema o un código que se puede describir: la lengua es acto, uso. Por lo tanto, si así se la considera, con los alumnos va a ser necesario actuar, ponerla en uso. Un ejemplo servirá para que se vea el cambio de enfoque. Un camino consiste en pedirles a los chicos que reconozcan todos los sustantivos, adjetivos y adverbios que hay en un texto o que lo dividan en oraciones. En este caso, todo lo que descubren queda como una muestra, una posibilidad de uso. Otra cosa muy diferente es proponer y diseñar un proyecto de uso de la lengua cuya idea parta de intereses de los alumnos. Así, ellos serán los protagonistas de una experiencia real que dará cuenta de que su lengua sirve para comunicarse, para relacionarse con los demás. Pueden organizar una campaña para difundir temas relacionados con ecología o investigar sobre el tabaquismo e informar sobre sus peligros a la comunidad (1999: 5-6).

³⁶ La revista se publicó entre 1996 y 1999. Algunos de sus números –treinta y cuatro–, con escasos datos de edición, se hallan en el sitio: <http://www.zona.lacarabela.com/ZonaAula/ZonaAula.html> Allí se indica que “*Zona Educativa* es una publicación del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina. Además de esta versión en *World Wide Web*, existe una versión en papel de distribución gratuita, que llega por correo a todas las escuelas del país. [...] La Publicación en Internet de la Revista *Zona Educativa* se realiza mediante una coproducción entre la Red Electrónica Federal de Formación Docente Continua y Matías D. Leibovich. El último *copyright* del sitio es del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, año 1999”. El fascículo en cuestión está firmado por el “Equipo pedagógico de la Dirección Nacional de Evaluación”. Agrega dos páginas finales con un extracto del libro de Irene Klein (1998) *Propuestas de escritura* (Buenos Aires, A-Z Editora) que titula “Los textos expositivos”.

Y sigue en el apartado “Motivación e interés”:

¿Qué sucede en la vida diaria con el lector entrenado? Podría afirmarse que siempre que se acerca a un texto lo hace a partir de una motivación: lee el diario porque quiere informarse; lee la guía telefónica porque necesita un número; lee una receta de cocina porque tiene ganas de hacer una torta; lee el reglamento de un juego porque quiere conocer sus reglas. En el único caso que no lo hace por una necesidad concreta sino más bien por gusto –y porque ya conoce el placer que le causa la lectura– es cuando lee un texto literario.

Los docentes siempre deben tener en cuenta el tema, la motivación, y a partir de ella, elegir y plantear ejercicios, secuencias de actividades o proyectos para enfocar el trabajo en lengua. Esta es una de las cuestiones ejes del cambio: que lo que se lee tenga sentido, responda a algún interés. Para que se entienda mejor la idea, citaremos al genial escritor argentino Jorge Luis Borges, quien una vez escribió que “hablar de lectura obligatoria es como hablar de felicidad obligatoria” (1999: 6).

Intentaremos brevemente repasar el “sistema básico de creencias” –volviendo a Guba y Lincoln (1994)– que guían esta propuesta que representa no solamente la llegada a los docentes de todo el país de una publicación del Ministerio de Educación de la Nación por su carácter de gratuidad, sino también porque se ofreció como documento de apoyatura para que los maestros y profesores pudiesen enmarcar en algunas orientaciones concretas qué era aquello que la reforma les pedía enseñar y en nombre de qué fines. Por un lado, *Zona Educativa* despliega un modo de construcción de la realidad que será recurrente en las producciones que versarán sobre la enseñanza de la lengua y la literatura del momento y hasta el presente: no hay referencias expresas de las procedencias teóricas de las demostraciones de los cambios o hallazgos sobre la enseñanza de la lengua y, ya claramente para esta época, la lectura y la escritura³⁷. En una constante lógica de modos

³⁷ En la contratapa se consigna una “Selección bibliográfica básica y actualizada” (*Zona Educativa*, 1999: 16) recomendada a los docentes y acompañada de breves reseñas. Los títulos son: Alisedo, G.; Melgar, S. y Chiocci, C. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós; Graves, D. (1992) *Exploraciones en clase. Los discursos de la “no ficción” y Estructurar un aula donde se lea y escriba*. Buenos Aires, Aique; Iaies, G. [comp.] (1997). *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, A-Z Editora; Lomas, C. y Osoro, A. [comp.] (1994). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós; Montes, G. (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho; Quintero, N. y otros (1993). *A la hora de leer y escribir... Textos*. Buenos Aires, Aique; Sánchez Corral, Luis (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona, Paidós. Por un lado, en el extracto del libro de Irene Klein (1998) aparece la explicación de las relaciones entre tipos de textos y comprensión lectora con la mención a Teun van Dijk ([1983]1996) y su categoría “macrorreglas”, pero por otro, la revista constantemente trabaja con categorías de las que no explicita sus procedencias y que cruza en impertinencias teóricas con un uso constante del modo indicativo en la aseveración de su carácter de verdad. Por ejemplo, en el apartado “Didáctica de la literatura” se señala que la literatura “... favorece el desarrollo de una modalidad del pensamiento de carácter narrativo vinculada con la producción de relatos...”, lo que significa apoyarse en Jerome Bruner (1986), para luego afirmar que “... tiene un lugar privilegiado en la formación de lectores ya que el niño encuentra placer en la lectura de textos literarios, por lo que resulta una

indicativos y generalizaciones se afirma en un “fuera de tiempo y de contexto”, nuevamente recuperando a Guba y Lincoln (1994), y a manera de nominalización, que se “sabe” y se implementa “algo” que es “distinto” de “lo que se venía haciendo”. Se trata de ese *estado de ser de las cosas* que no necesita justificarse más que en una recurrente apelación a un docente lector que acordará que “... [los docentes] deben lograr mejores resultados de aprendizajes, porque sabemos que uno de los grandes problemas de nuestro sistema educativo es la pobre calidad de los saberes adquiridos por los chicos” (1999: 2)³⁸. Por lo tanto, el reconocimiento y subrayado (método) de las categorías léxicas de la gramática escolar (epistemología) supone una concepción de lengua como sistema a describir (ontología) que hace a esos “pobres saberes adquiridos por los alumnos” y, en consecuencia, deben intercambiarse por los “nuevos modos de abordaje” de la enseñanza de la lengua y la literatura, en cuanto “ahora” se entiende la enseñanza de la lengua desde su “uso para la comunicación”, porque “Así ellos [los alumnos] serán los protagonistas de una experiencia real que dará cuenta de que su lengua sirve para comunicarse, para relacionarse con los demás”. Por lo tanto, habrá que trabajar en proyectos que muestren esta nueva ontología de la lengua como objeto de enseñanza: “la lengua en uso con fines comunicativos”. En consecuencia, hacer campañas alertando sobre los peligros del tabaquismo, hasta leer y escribir recetas de cocina, se presenta como epistemología y método a la vez. Además, si retomamos otra vez a Guba y Lincoln (1994), esta ontología “realista ingenua” determina relaciones de interés y motivación diferenciadas entre tipologías textuales y alumnos como modo de entender *lo social* que vendrían a superar su

importante motivación para seguir leyendo.”; posicionamiento propio del modelo sobre la comprensión lectora de Isabel Solé ([1993] 2000). Ambas líneas representan dos tendencias contrapuestas en la psicología del desarrollo humano y sus aportes a la investigación educativa. Por un lado, Bruner con la búsqueda de una teorización sobre las relaciones mente-cultura/cultura-mente que en la recuperación de los trabajos de Vygotski les confieran su estatuto semiótico para refundar el lenguaje de la educación (Geertz, 2000). Por otro, Solé, quien desde el pospiagetismo propone un modelo de relación unidireccional y unívoca considerada “natural” –en tanto borra la acción de enseñar– entre sujetos y objetos de conocimiento, es decir, los textos (Bronckart, 2010).

³⁸ Orientación que instituye la homologación habilidades/competencias/comprensión lectora con saberes traccionada por el paradigma del Banco Mundial a través de los Operativos de Evaluación para el financiamiento de los sistemas educativos, como hemos analizado en el capítulo anterior, que, de hecho, se anuncia expresamente en la volanta de la revista: “En las evaluaciones nacionales de la Calidad de la Educación se advierte que en el área de Lengua el tema de la comprensión lectora es uno de los aspectos que presenta mayor dificultad y que los problemas derivados de estos aprendizajes insatisfactorios también dificultan los aprendizajes en las otras áreas curriculares. De allí la necesidad de abordar esta problemática en el primer fascículo de *En el aula*” (1999).

omisión en aquella enseñanza de la lengua *anterior* a los CBC. No obstante, la enseñanza de la lengua como sistema, los saberes positivos de la gramática escolar y su método gozan de una claridad metodológica, como el término que da cuenta de las relaciones entre ontología, epistemología y método, que el enfoque comunicativo construido y divulgado previa reforma, en su aplicación y hasta hoy, no ha logrado. Más bien, ese entramado habla de una claridad ontológica que, como ya hemos visto, dialoga con políticas educativas y sus adscripciones al paradigma del Banco Mundial en la apelación a formar otro sujeto, ya no más concededor de saberes “sin sentido”, sino enseñado en el despliegue de “habilidades comunicativas”. No obstante, la apelación supone un vacío para docentes y alumnos que encuentra en la referencia a la no obligatoriedad del interés o gusto por la lectura – adjudicado a la literatura y desplazado respecto de las textualidades antes mencionadas–, y en la cita de Borges, su máxima expresión.

El número de *Zona Educativa* en cuestión va a responder a la posible objeción sobre sus omisiones o vacíos metodológicos, pero al modo en que Feldman ([1999] 2008) explica la fragmentación y atomización del conocimiento disciplinario sustentados en el armado de la publicación al estilo del manual escolar. Cuál es el nuevo sentido del trabajo docente de las nuevas disposiciones curriculares de la reforma de 1993 aparece contestado en el editorial:

Pensar cómo ayudar a todos los docentes desde una única publicación no es fácil por la diversidad de roles y de problemas que se enfrentan todos los días en las escuelas. Pero pensamos que hay una gran tarea común que une a todos los docentes en un compromiso solidario: mejorar los resultados de las pruebas del Sistema Nacional de Evaluación (1999: 2).

Por extensión, y no por explicitación, se pueden hallar los nuevos contenidos para el área que de ser enseñados por los docentes abonarán a esa acción “solidaria” que significa mejorar los resultados para el Sistema Nacional de Evaluación. En realidad, y como ya hemos visto, para inscribirse en las políticas educativas orientadas por los organismos internacionales en una educación basada en habilidades y competencias³⁹. Por lo tanto,

³⁹ Es interesante señalar, aunque exceda los fines de esta investigación, cómo en varias muestras de la hiperproducción sobre didácticas de la lengua o la literatura se construye este enunciador que entiende la enseñanza como beneficencia en cuanto al sentido que se entrama con la reconceptualización de la enseñanza como mediación, facilitación. Ya lo hemos visto en el capítulo anterior con *Lectura y Vida* y su posición respecto a cómo la lectura y la escritura vendrían a “ayudar a nuestras pobres sociedades latinoamericanas”.

ahora la enseñanza es un *trabajo de solidaridad* de los docentes para que los resultados de la pruebas mejoren. De esta manera, esa única publicación destinada a los docentes de todo el país elaborada por el equipo pedagógico de la Dirección Nacional de Evaluación, cuyo fin es dar cuenta de las orientaciones sobre didáctica de la lengua y la literatura de modo más asequible que los CBC, a la vez que en consonancia con el mejoramiento a futuro de los resultados de las evaluaciones nacionales, jugará con una serie de apartados que justifican, como uno de los nuevos objetos de enseñanza, a la “comprensión lectora”.⁴⁰ Este proceso explicado en términos de relaciones cognitivas unidireccionales entre alumnos y textos podrá ser activado porque se afirma que no ha sido desarrollado, a causa de los modos de enseñar lengua y literatura “tradicionales”, como el “cuestionario luego de la lectura de un cuento” (1999: 13):

Sobre la lectura y sus estrategias

Como ya se dijo al comienzo del artículo, la lectura no es una actividad en la que hay que decodificar un significado existente en el texto, sino un proceso destinado a construir el significado de un texto en el que se producen transacciones entre pensamiento y lenguaje. En esa tarea el lector pone en juego lo que conoce acerca de:

- ✓ los usos y funciones del lenguaje escrito;
- ✓ el tema del que trata el texto;
- ✓ el conocimiento léxico.

En el acto de leer, la actividad intelectual procesa la nueva información a la vez que pone en juego esos conocimientos y saberes previos, que son los que influyen en la comprensión (1999: 7-8).

En algunos casos, esa enunciación paternalista también se dirige a los docentes, a quienes no habría que complicar con formulaciones teóricas “difíciles” (Lerner, 1996; 1998; 2001).

⁴⁰ También el fascículo le dedica un breve apartado a la escritura. En “La escritura como proceso” se señala que: “La actual Didáctica de la lengua pone el acento en el proceso de escritura y no tanto en el producto acabado. Por esta razón, se recomienda [a modo de punteo]: que los escritos se desarrollen en varias sesiones de trabajo; que haya intercambio de ideas entre los alumnos y de estos con el docente acerca de los temas que se van a tratar; que el docente esté atento a las producciones de los chicos; que se realicen consultas a distintas fuentes de información durante el proceso de escritura; que las correcciones no sean solamente al final sino durante todo el proceso; que de ser posible, se usen procesadores de texto, ya que son una valiosa ayuda a la hora de modificar, cambiar párrafos de lugar, insertar nuevas ideas y revisar la ortografía. No hace falta que cada alumno disponga de una computadora. Se pueden establecer turnos.” El apartado aparece firmado de la siguiente manera: “Informe: Silvia González” (1999: 4).

A partir del conocimiento de los docentes de “lo que es leer” y de las “dificultades” que, se reafirma, presentan los alumnos, cuando se abandona la enseñanza de la clasificación de las categorías léxicas que las ocultaba, se asume lo siguiente:

Existen dos grandes tendencias en la elaboración de textos: los narrativos y los expositivos. En el caso de los primeros, es muy común que las dificultades de comprensión estén relacionadas con la lógica interna del relato.

Los problemas más frecuentes son:

- ✓ La secuencia (relaciones temporales y de causa-efecto). En general, los conflictos se presentan cuando los hechos no se suceden de manera explícita o no poseen estructura canónica (introducción, nudo y desenlace);
- ✓ el diálogo, que implica comprender la participación de más de una voz;
- ✓ los conectores como organizadores del texto: las relaciones que establecen muchas veces no son comprendidas por los chicos. En otras ocasiones faltan estas marcas y deben suponerse las conexiones implícitas... (1999: 8).

Así, las “dificultades de los alumnos” devienen en nuevos saberes para que aprendan a comprender textos, puesto que en los CBC se formulan como contenidos la “secuencia narrativa”, el “diálogo” y las formas de la “conexión” que les serían propias: causales, consecutivas y temporales, que, en realidad, refieren a otros contenidos que funcionan como transversales (“tipologías”, “cohesión y coherencia textuales”)⁴¹. Estos nuevos contenidos utilizados para el diagnóstico antes citado son, a la vez, parámetro de evaluación para los docentes:

Podemos decir que un lector realiza su lectura comprensiva a través de cuatro pasos:

1. establece las ideas principales;
2. conecta las ideas entre sí: atiende a la progresión temática;
3. organiza jerárquicamente las ideas, reconoce la macroestructura del texto (información semántica);
4. reconoce la trama que conecta las ideas globales entre sí, atiende a la superestructura del texto (categorías en las que se ordenan las proposiciones o ideas principales del texto) (1999: 14).

⁴¹ Los CBC y los CPO (Contenidos Curriculares para la Educación Polimodal, Ley Federal de Educación, 1993) se encuentran disponibles en: <http://www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html>.

De este modo, *Zona Educativa* reenvía a los CBC en los que la “progresión temática”, las “macroestructuras” y las “macrorreglas”, entre otros, también son contenidos.

Detendremos aquí el análisis a los propósitos de este capítulo. Volviendo al problema del método y a la posibilidad de leerlo como señalan Guba y Lincoln (1994), como el paradigma que articula el sistema básico de creencias sobre la realidad social investigada, es claro que se aprecia esa ontología realista ingenua que orienta hacia la justificación de un método como causa y efecto. Por lo tanto, esa nueva enseñanza de la lengua y la literatura justificada en nuevos abordajes que se consideran *ciertos, verdaderos*, traducirá sus hallazgos en métodos que desestiman abiertamente los cuerpos de saberes –y también métodos–, que denominan *tradicionales* y ubican en algún pasado. Esos nuevos abordajes son, en realidad, un recorte y encastrado de teorías psicológico-cognitivas y lingüístico-cognitivas que fragmentan y atomizan el conocimiento y, en consecuencia, no pueden dar cuenta de sus propias dificultades argumentativas. Nos referimos al hecho de encastrar la perspectiva textualista de Teun van Dijk ([1983]1996) para derivar estrategias de lectura que ocurrirían en las mentes de los lectores y que, por lo tanto, deben mediar, facilitarse –lo que ya supone cierto nivel de conflictividad entre una teoría y su conversión como método de enseñanza–; agregamos que al intentar dar cuenta de algún tiempo y contexto “Así como los textos no surgen en el vacío y de la nada, los actos de lectura, tampoco” (1999: 10), se apela a los trabajos de Rosenblatt ([1938] 1996) sobre la “lectura eferente” y la “lectura estética”. Sin hacer mención expresa de esta línea⁴², pero sí utilizando sus

⁴² Se trata de la llamada *teoría transaccional de la lectura* que, al igual que el modelo de Isabel Solé, plantea relaciones unidireccionales entre sujetos y textos con el matiz de conferirle cierto grado de variabilidad a esas dos posturas que asumirían los lectores: “La postura eferente presta mayor atención a los aspectos cognitivos, referenciales, factuales, analíticos, lógicos, cuantitativos del significado. Y la postura estética presta mayor atención a lo sensorial, lo afectivo, lo emotivo, lo cualitativo” (Rosenblatt, [1938]1996: 32). Esta teoría transaccional de la lectura también era cita obligada de los trabajos sobre la lectura, su promoción o *su fomento* en España. Así es que se puede hallar referida en varios números de la década y hasta la actualidad en *Aula abierta*, revista de psicología y educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Disponible en: http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores. Por ejemplo, en Rinaudo, María C. (1998) “De la lectura en la escuela ¿Protagonista o mero instrumento de aprendizajes?” –N.º 64–, se comenta extensamente el trabajo de Rosenblatt (1996), es decir, citado desde su publicación en *Textos en Contexto* de la AIR, Lectura y Vida. Todos los números de *Aula Abierta* desde su creación en 1973 se hallan en DIALNET: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=177>. Por su parte María Eugenia Dubois (1989), profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación, argentina egresada de la UNLP, radicada en Mérida, Venezuela, fundadora del Posgrado en Lectura de la Universidad de los Andes (Venezuela) y del Grupo de Especialistas en Lectura (ULA), y que integró el consejo directivo

categorías. Este movimiento que permite seguir evitando la literatura para al mismo tiempo desclasarla, ya que su privilegio forma parte de esa enseñanza tradicional que hay que subsumir, porque esa lectura eferente y estética son “... dos tendencias. Esto quiere decir que a veces un buen artículo periodístico puede emocionar, así como también un cuento nos puede dejar una información luego de leído”, deriva en la siguiente afirmación: “En síntesis, la lectura no es una técnica o una habilidad a desarrollar” (1999: 10). Pero entonces, ¿qué es? Ya hemos visto que casi todo el fascículo está destinado a afirmar que los saberes sobre la lengua y la literatura deben sujetarse a la comprensión lectora que entiende la lectura como un acto en el que, en síntesis, confluyen pensamiento y lenguaje; supone pasos y estrategias de las que hemos dado cuenta solo de algunas, pues otra teoría encastrada en este armado cuasi metodológico es el modelo de “la lectura por objetivos” (Kaufman y Rodríguez, 1988; Lerner, 1996; Nemirovsky, 1999; Solé, [1993] 2000; Carlino, 2005) inscripto en la larga tradición de la psicogénesis. Volveremos sobre él más adelante.

En suma, *Zona Educativa* muestra una posición que entiende el vínculo teoría-práctica como causa y efecto, como estado de ser de las cosas, natural e inmutable, que no había sido aprehendido hasta el momento dadas las características de la enseñanza tradicional, y que amerita ser revisado desde reflexiones epistemológicas porque se autoriza en teorías producto de investigaciones académicas. Como veremos en el siguiente capítulo, la revisión de metodologías de la investigación y metodologías de la enseñanza resulta necesaria porque desde mediados de los años ochenta hasta hoy –pero también con antecedentes en

de la revista *Lectura y vida* de la International Reading Association (IRA), OEA; en su libro *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica* (Buenos Aires, Aique) bastante citado en la década de los noventa, tanto en trabajos latinoamericanos como españoles, también le dedica un lugar protagónico a la teoría transaccional de la lectura de Rosenblatt. Línea que seguirá avalando hasta la actualidad en artículos publicados en sitios de asociaciones de lectura de distintos países de Latinoamérica. Por ejemplo, en Asolectura (Asociación Colombiana de Lectura) y su sitio *Maestros, Escuela y Formación de Lectores* en su publicación de febrero de 2008 cuenta con dos artículos de Dubois: “La formación de lectores y escritores” y “saber leer y ser lector”. Disponibles en: <http://gruposlecturamaestros.blogspot.com>. También en el link contenidos del Plan Ceibal del gobierno uruguayo se hallan propuestas de lectura fundamentadas en la teoría transaccional. En: http://www.ceibal.edu.uy/contenidos/areas_conocimiento/lengua/081101_proyectoaulicolectura/lectura_esttica_y_lectura_eferente.html. La primera publicación de Rosenblatt, L.M. *Literature as exploration*, New York, Appleton Century, data de 1938. Su cuarta edición es de 1983 (New York: The Modern Language Association of America). En 2002 Fondo de Cultura Económica en su colección Espacios de lectura publica su edición en español.

los años sesenta y setenta–, las reconfiguraciones de la disciplina escolar lengua y literatura que *Zona educativa* nos permite empezar a mostrar antes de su análisis específico presentan como variable ese vínculo. También porque el corte del sistema que nosotros abordamos apareció como banco de pruebas, experimentación en el sentido de búsqueda de validación de esas investigaciones y sus teorías.

Si volvemos a enmarcar este análisis en los debates entre la(s) didáctica(s) de mediados de los años noventa, se puede afirmar que con la conflictividad de estas teorías que entrarán en competencia, ya que unas dirán que el lector procesa información y construye significados, otras que se informará o emocionará, otras que ejecutará reglas y macrorreglas, aunque todas compartan la creencia de una determinación de los textos por sobre los lectores, se regresa a la desproblematización del concepto de enseñanza como característica de época (Feldman, 1999). Agregamos a sus formas eufemizadas: *mediación, facilitación*. El trabajo de enseñar lengua y literatura se reduce a que los docentes controlen y evalúen, y a que los alumnos se sumerjan en una serie de constataciones que se podrán describir y categorizar según cada modelo teórico. Por ello, cuando Edelstein se centra en el análisis de las relaciones entre contenidos, métodos y docentes para proponer la noción de “construcción metodológica” como nueva categoría superadora del método, en definitiva, redirecciona el concepto hacia los significados que adquiere en la investigación social cualitativa de ontologías no realistas porque la idea de “construcción metodológica”

implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones de mundo) incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica (Edelstein, 1996: 85).

La definición de “construcción metodológica” aportada por Edelstein permite insistir en la vacancia del problema hasta la actualidad. Para mediados de los años noventa, era sumamente significativo este posicionamiento que recolocaba al docente ya no como ejecutor o controlador de procesos que supuestamente media, facilita, sino como

protagonista de una acción social llamada *enseñanza* que, como tal, siempre será situada. No obstante, en el marco de las discusiones entre didáctica y didácticas específicas del momento, que como ya hemos visto quedaron recortadas en cuestiones de incumbencias, campos y contenidos, un aspecto fundamental del problema aparecía opacado: ¿en qué marcos se da ese entrecruzamiento como acto singularmente creativo por parte del docente entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación por parte de los sujetos y las situaciones y contextos particulares? En otras palabras, ¿cómo se cargan de significados precisos esos tres componentes?, ¿qué otras variables entran en escena?, ¿cuáles son los parámetros de creatividad para sopesar el trabajo docente? De alguna manera, la réplica del tecnicismo/instrumentalismo o el rechazo u omisión de lo metodológico se fue resolviendo a través de investigaciones didácticas que, resemantizando viejas líneas o incluyendo nuevas, se focalizaron en el aula, en aquello que concretamente ocurría entre docentes, alumnos, saberes y materializaciones de los objetos de conocimiento. De este modo, la didáctica se fue concentrando cada vez más en su relación con la formación docente en sus distintas variantes: inicial, continua, en servicio, etc. En ese sentido, perspectivas como la del pensamiento de los docentes (Feldman, [1999] 2008); la educación para la comprensión (Pogré, 2004) o las buenas prácticas (Litwin, 2008); trabajos sociológicos (Coria y Edelstein, 2002), algunos de tinte etnográfico (Davini [coord.], 2002) y, más cercano en el tiempo, las narrativas de las prácticas docentes (Suárez, 2007) vuelven a las acciones de los docentes nuevos fenómenos para observar y describir, a fin de elaborar hipótesis de cambio en la enseñanza.

Aunque todas ellas sean disímiles, ofrecen el aporte de hacer intentos por avanzar en las explicaciones sobre lo que ocurre en las aulas. Sin embargo, siempre muestran una predilección por ciertas variables y no otras. Lo que queremos señalar es que *lo metodológico* sigue quedando enmarañado o, de nuevo, ocultado en producciones de conocimientos didácticos que orientan ideas de cambios en los docentes, en algunos casos casi radicales, que no se informan, o no lo hacen en profundidad, sobre la cultura escolar y las disciplinas escolares. Aislar el aula y dentro de ella al docente para hurgar en su mente o su sentido común; solicitarle que ponga en suspenso su formación disciplinar en nombre de objetivos más globales (la comprensión, por ejemplo); instruirlo en la historicidad y el peso

cultural de la escuela para luego continuar aseverando que el docente o debe monitorear procesos de construcción del conocimiento por parte de los alumnos o debe *liberar la zona* para dejar *entrar* todo aquello que ya saben; describir sus actuares para luego afirmar que hay unos *habitus* que “deben modificarse” habla de una persistencia sobre las maneras de investigar la enseñanza. Maneras que se traspolan a lo que debería ser ad hoc una nueva metodología de la enseñanza, ya sea por explicitación, o por desprendimiento.

Por ello, creemos que la puesta en relación de variables, como sistema educativo, cultura y disciplina escolar nos brinda un acceso a los modos en que los docentes dicen entender la enseñanza de la lengua y la literatura, a sus alumnos, instituciones, formaciones, políticas educativas y las maneras en que sustentan desde allí metodologías.

Pasaremos a fundamentar ese aspecto de nuestra investigación para otorgarle mayor claridad. Se trata de justificar elecciones teóricas, pero también metodológicas, que articulan este trabajo, pues en la especificación acerca de cómo se entiende y lee su empiria estarán las claves para argumentar que una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura dialogará con la metodología de la investigación que la enmarca, pero en la búsqueda de su sentido y valor para el trabajo docente, lo que concierne a alumnos, instituciones, sistema, realidades sociales y culturales. Es decir, que ambas metodologías no son autorrefractantes. Recuperamos la interesante categoría de Edelstein: una metodología de la enseñanza es una construcción. Entonces, en cuanto tal, debe ser otra y no reflejo, aplicación, de las teorías y métodos que la sustentan.

2.2. La posición del investigador-formador y el problema de la noción de *prácticas sociales*: motivos de una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura

En virtud del posicionamiento antes explicado y su apelación a categorías de la investigación social, cultural e histórica propias de esas líneas de la investigación educativa, o sobre la base de sus reutilizaciones, creemos necesario dar cuenta de cómo entendemos nuestra mirada investigativa. Ya dijimos que intentaremos avanzar sobre la encerrona de la

traspolación metodologías de la investigación-metodologías de la enseñanza que ya revisamos a partir del trabajo de Guba y Lincoln (1994). No obstante, nuestra propia opción epistemológica no le dará continuidad al constructivismo en investigación social en el que se inscriben estos autores. Si bien, como ellos señalan, sostendremos una posición ontológica *no realista*, necesitamos, por el carácter netamente semiótico discursivo de nuestro objeto y propósito, recurrir a otras revisiones y enfoques de las perspectivas cualitativas.

Al mismo modo que las metodologías cualitativas de la investigación en ciencias sociales, la metodología de este estudio, que luego dará las bases para una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura, supone la conjunción del espacio teórico y práctico-empírico. Ya no se trata de una teoría aplicada en un método, sino de una metodología articulada en la construcción de un marco teórico que, a la vez, se señalan mutua y constantemente sus alcances y límites.

En términos del ya clásico ensayo de los años setenta de Clifford Geertz ([1973]1992), pero aún vigente y constantemente citado en variados estudios interpretativos y sobre metodologías cualitativas⁴³, “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, esa dimensión metodológica-teórica es microscópica, local, porque no se pretende derivar de descripciones e interpretaciones de parcelas de la cultura conocimientos que expliquen todas sus implicancias y que puedan ser organizados en algo llamado *la* teoría de la cultura. Para nuestro caso, sería la pretensión de arribar a *la* teoría o *la* metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura. Aunque, también siguiendo los razonamientos de Geertz que citamos a continuación *de la lengua y la literatura*, ya le confiere un “carácter específico y circunstanciado” ([1973] 1992:34). Por ello, una metodología y una teoría, una

⁴³ Volvemos a este clásico, justamente, por lo que el mismo Geertz señala allí respecto de la naturalización de los conceptos y porque nos brinda la posibilidad de construir la categoría *metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura*. También porque Rockwell (2009) en sus formulaciones sobre la cultura escolar lo recupera en la necesidad de resituar a la etnografía en la investigación educativa y de revisar los problemas que además ha generado su naturalización en este campo. En ese sentido, se retornará en nuestro estudio a varios autores clásicos de la investigación en ciencias sociales (Bourdieu, Foucault, Williams, de Certeau, Chartier, Bernstein, Sahlins, Halliday), ya que ofrecen revisiones epistemológicas insoslayables para comprender problemas diseminados en las producciones que toman objetos de indagación sociales como el que aquí nos ocupa.

teoría y una metodología se construyen al mismo tiempo y en relación horizontal. Dice Geertz a propósito de los debates sobre el estatuto de ciencia de la antropología cultural interpretativa desarrollados en los años setenta:

El problema metodológico que presenta la naturaleza microscópica de la etnografía es real y de peso. Pero no es un problema que pueda resolverse mirando una remota localidad como si fuera el mundo metido en una taza de té o el equivalente sociológico de una cámara de niebla. Ha de resolverse —o en todo caso se lo mantendrá decentemente a raya— comprendiendo que las acciones sociales son comentarios sobre algo más que ellas mismas, y que la procedencia de una interpretación no determina hacia dónde va a ser luego impulsada. Pequeños hechos hablan de grandes cuestiones, guiños hablan de epistemología o correrías contra ovejas hablan de revolución, porque están hechos para hacerlo así ([1973]1992: 34-35).

Por lo tanto, no se trata de “meter en una taza de té” la enseñanza de la lengua y la literatura, pero sí se trata de enfocar que las acciones sociales que la hacen son comentarios sobre ellas mismas y algo más. Y que esos comentarios, dichos, como señala también el autor, son inscripciones del discurso social:

Lo importante es demostrar en qué consiste una pieza de interpretación antropológica: en trazar la curva de un discurso social y fijarlo en una forma susceptible de ser examinada. El etnógrafo “inscribe” discursos sociales, los pone por escrito, los redacta. Al hacerlo, se aparta del hecho pasajero que existe solo en el momento en que se da y pasa a una relación de ese hecho que existe en sus inscripciones y que puede volver a ser consultada ([1973]1992: 31).

Siguiendo esta posición de análisis social y cultural, se puede afirmar que los decires de los docentes y alumnos inscriptos en las escrituras del investigador; puestos en relación con otros materiales empíricos y con gran parte de las producciones que versan sobre la enseñanza de la lengua y la literatura permiten captar sus normalidades y particularidades. Se trata de replantear la dicotomía generalización/relativismo y la distinción teoría-práctica para otorgarle contenido a los conceptos elaborados, en cuanto abstracciones del mundo social, como lo es la enseñanza. Señala también Geertz:

Lo importante de las conclusiones del antropólogo es su complejo carácter específico y circunstanciado. Esta clase de material producido en largos plazos y en estudios principalmente (aunque no exclusivamente) cualitativos, con amplia participación del estudioso y realizados en contextos confinados y con criterios casi obsesivamente microscópicos, es lo que puede dar a los megaconceptos con los que se debaten las ciencias sociales contemporáneas —legitimidad, modernización, integración, conflicto, carisma, estructura, significación— esa clase de actualidad sensata que hace posible concebirlas no solo de manera realista y concreta sino, lo que es más importante, pensar creativa e imaginativamente *con* ellos. [...]... uno no puede escribir una Teoría General de la Interpretación Cultural. Es decir, uno puede hacerlo, solo que no se ve gran ventaja

en ello porque la tarea esencial en la elaboración de una teoría es, no codificar regularidades abstractas, sino hacer posible la descripción densa, no generalizar a través de casos particulares, sino generalizar dentro de estos ([1973]1992: 34-35-36).

Nos hemos permitido citar extensamente este trabajo de Clifford Geertz porque muchos de sus lineamientos, aunque tengan también detractores⁴⁴, forman parte de los aportes de los últimos debates en las ciencias sociales que permiten ubicar en ese nuevo constructo “ciencias sociales” a varias disciplinas o, como se prefiere decir actualmente, grupos de teorías. Así, visto que esta metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura se inscribe, en el nivel de la investigación que la sustenta, en esos movimientos de reorganización teórica y metodológica, dado que “La meta es llegar a grandes conclusiones partiendo de hechos pequeños, pero de contextura muy densa [....]. De manera que no es solamente interpretación lo que se desarrolla en el nivel más inmediato de la observación; también se desarrolla la teoría de que depende conceptualmente la interpretación” (Geertz, [1973]1992: 38); resulta pertinente a los fines del propio lenguaje de la enseñanza de la lengua y la literatura circunstanciarla, justamente, en una metodología. Es decir, que la opción por este sintagma supone en sí misma una serie de elecciones epistemológicas. Por un lado, como ya se ha dicho, es un acuerdo en los estudios sobre ciencias sociales concentrar en el concepto de *metodología* las implicancias teóricas y metodológicas propiamente dichas del trabajo de investigación. Al utilizar *enseñanza* estamos resituando un megaconcepto, como señala Geertz, que indica unas *acciones sociales*, unas *prácticas* para adentrarnos en el universo de los últimos usos de esta categoría más propios de la investigación educativa. Esto significa que el recorte supone *acciones* y, como tales, se consideran realizadas a la vez y por muchos actores. Resultan necesarias estas aclaraciones antes de seguir avanzando, aunque la noción de *prácticas* será retomada cuando se aborden las reconfiguraciones de la enseñanza de la lengua y la literatura de la última década. Adelantamos aquí que otro de los aspectos de esa zona ríspida u omitida de los últimos

⁴⁴ Clifford Geertz ha sido acusado por algunos sociólogos y antropólogos, como Carlos Reynoso, de “relativista, abductivo, literato carismático y *publishman*, desconocedor de las estructuras sociales, en particular las económicas”, para confluir en que su interpretación de las culturas es otro proyecto posmoderno más entre tantos. Creemos que esta lectura que, por lo general, recupera las críticas que Geertz realizó a la producción de Levis-Strauss, y que ya el autor había contestado en 1986 con la publicación de *Los usos de la diversidad*, excede nuestra propia reutilización de sus posicionamientos sobre la investigación social e intereses. Algo similar ocurre con el trabajo de Marshal Sahlins (1977 [2008]) que recuperamos más adelante. Se trata de una polémica de posiciones en el campo y no de verdades o falsedades sobre la investigación sociológica y antropológica (cf. Anrubia, 2002).

trabajos, que de algún modo u otro han tomado para sí la enseñanza de la lengua y la literatura, es una reificación y naturalización de aquello que nominan *prácticas* como categoría del análisis social, cultural e histórico. Otros dos problemas que, según Geertz, son característicos de la investigación social y cultural que busca conocer más de las acciones sociales, pues parece bastante difícil comprender y reconocer que jamás seremos aquel que investigamos, ni nos mimetizaremos con él, sino que podremos acceder con suerte a algún tipo de conversación en la que nos ofrecerá significados que siempre estarán mediados. Nunca habrá una interpretación cero, dice el autor, siempre serán de segundo y tercer orden; más allá de que estemos trabajando con grupos pertenecientes a nuestra propia cultura (Geertz, [1973] 1992: 26-28).

Si bien las prácticas se pueden inscribir, describir e interpretar a partir de diversos modos de documentarse, siempre sus explicaciones deben responder, respetar su identidad basada en aquello que nos *informan* los actores sobre ellas mismas. Entonces las prácticas de enseñanza nunca se *diseñan ni perfeccionan*, no son *planificaciones de clases* ni *secuencias didácticas* en sí mismas, no *están ausentes o deben ser promovidas* (en el caso de la lectura y escritura), sino que son interacciones sociales históricas que se resignifican a lo largo del tiempo en contrapunto con coyunturas que, en algunos casos, llegan a resemantizar algunos de los sentidos que las motorizan. Al recurrir a otro clásico de la investigación antropológica como lo es Marshall Sahlins, puede recordarse que, en definitiva, aquello que hace a las acciones sociales es la *producción de significado*:

... voluntaria o involuntariamente –parafraseo a Marc Bloch– los viejos nombres que están todavía en los labios de todos adquieren connotaciones que se encuentran lejos de su significado original. Este es uno de los procesos históricos que denominaré ‘la revaloración funcional de las categorías’. [...] Al actuar desde perspectivas diferentes, y con diferentes poderes sociales para objetivar sus respectivas interpretaciones, los individuos llegan a diferentes conclusiones, y las sociedades elaboran consensos diferentes. La comunicación social constituye tanto un riesgo empírico como una referencia al mundo (Sahlins, [1977] 2008: 10-11).

Si a la hora de objetivar sus interpretaciones de las cosas, las referencias, los actores las vuelven a significar de una manera distinta a las categorías antes utilizadas por las sociedades, acción para la que “... la metáfora, la analogía, la abstracción, la especialización: todos los tipos de improvisaciones semánticas son inherentes a la

actualización cotidiana de la cultura con la posibilidad de hacerse generales o unánimes por su aceptación sociológica en el orden vigente” (Sahlins, [1977] 2008:11); las zonas de los dichos de docentes y alumnos que condensan significados compartidos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura nos parece que pueden ser leídas en esas claves interpretativas. Pareciera que, también siguiendo con Sahlins, algo ocurre en la “realidad” del aula en tanto los significados irrumpen con una marca de un yo testigo y protagonista del hecho educativo, de esas “prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura”, también recurrente. No obstante, como explica Sahlins, no se tiene la ventaja de nombrar a la cosas realmente como son, de hecho, ya hemos desarrollado que no adscribimos a esa ilusión realista, sino que los nuevos modos de nombrar pueden darse en la medida que sean inteligibles, ya que “el viejo sistema se proyecta hacia el futuro en sus nuevas formas” ([1977] 2008: 12).

Así para el autor estas “revaloraciones funcionales” propias de la producción social del significado, aunque “puesto en riesgo”, muestran su historicidad estructural. En este sentido, creemos que los decires de los actores sobre la enseñanza vista como *prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura* pueden considerarse “acontecimientos”, en términos de Sahlins, en los que “... los órdenes performativos tienden a asimilarse a circunstancias contingentes, mientras que los prescriptivos asimilan, en cambio, las circunstancias a sí mismos mediante una especie de negación de su carácter contingente o circunstancial” ([1977] 2008: 13).

Se trata de estudiar esos comentarios a modo de lo que dicho autor denomina una “sociología situacional” en la que el *cambio* no puede dejar de ser entendido sin la consideración de una “estructura de la coyuntura”. Seguramente, hay un cambio cuando un docente dice que apuesta a la literatura para “lograr algo” con sus alumnos “marginales” frente a las realizaciones de significado estructurales-históricas que, al revés, ponen al ruedo significados que objetivan a los alumnos como “incapaces” de acceder a la literatura. Diría Sahlins que este caso mostraría que “los efectos de esos riesgos [de significado] pueden ser innovaciones radicales” ([1977] 2008: 11). Efectivamente, este cambio tendrá relación con la contingencia, ya que los alumnos “marginales” habla de los cambios socioeconómicos de los últimos treinta años de la Argentina. No obstante, ese significado

de la literatura ahora como *salvadora del trabajo docente* recupera y refuncionaliza el sentido añejamente conservado de la *literatura como salvadora de los espíritus*, como *garante de la cultura* y todo el campo semántico afín⁴⁵. De este modo, “... el orden cultural se reproduce a sí mismo en el cambio y como cambio” ([1977] 2008: 13).

Es probable que el hecho fáctico de ofrecerles, material y simbólicamente, literatura a unos alumnos “marginales”, o negársela, repercuta en un cambio cuando la opción es la primera. Pero, los significados que sustentan ese *cambio* han sido *cambiados*, justamente, dentro de la posibilidad estructural de la producción de significado que es histórica y coyuntural a la vez. En realidad, estos potenciales de sentido realizados muestran lo contingente del acontecimiento: algo hay que hacer con los jóvenes en las aulas, con la literatura y, para ello, la lectura es el camino. A la vez, develan lo estructural histórico: la literatura tendría unos poderes para resolver, casi mágicamente, algún problema vinculado con la sociedad, la educación o la cultura.

Por lo tanto, una metodología de la investigación para sustentar una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura significa, en consonancia con las tesis antes referidas, reconocer el carácter coyuntural y estructural de las acciones que la motorizan. Esto es, además, que esas acciones, prácticas no se modifican en la determinación de poderes exógenos, a saber, la última orientación en didáctica de la lengua o la literatura legitimada por políticas públicas, la academia o la industria editorial escolar; sino que cambian en contrapunto con ellas y sus propias lógicas. Como se verá más adelante, *cambio* es otra categoría que merece una particular atención porque, volviendo a Sahlins, no supone la desaparición de significados anteriores al inscribirlo en una especie de recta de tiempo. Como señalábamos al inicio: el quiebre se estudia en *re*-configuraciones de la disciplina escolar lengua y literatura, y en lo que tienen para decir sus actores al respecto. Un quiebre, una ruptura en el sentido de *cambio*, siempre tiene *algo de lo anterior*, que muchas veces excede las temporalidades más cercanas al segmento histórico donde se decide localizar.

⁴⁵ Estas continuidades de sentidos conferidos históricamente a la literatura están bien explicados por Terry Eagleton (1988) y Raymond Williams (1982).

A la pregunta acerca de cómo se está entendiendo el recorte *prácticas* para especificar ese sustantivo colectivo *enseñanza de la lengua y la literatura* se le debe agregar otra: de qué manera se accede a ellas y qué se estudia de ellas. Más adelante se verá que el problema del acceso no está únicamente relacionado con los métodos de recolección de datos, sino con su interpretación. Todos los trabajos de metodología de la investigación en ciencias sociales recuerdan constantemente que cuando se opta, al menos, por un punto de partida propio de los paradigmas cualitativos, en este caso decir que se estudiará la enseñanza, las prácticas y no “los procesos mentales que subyacen al aprendizaje de la lengua materna”, ningún dato recolectado reflejará de manera directa la realidad. Para precisar: ningún relato o comentario del docente o del alumno, conseguido con la técnica cualitativa que fuese, reflejará algo que ocurriría en una especie de realidad fáctica. Lo que sí hará es habilitar un acceso a un entramado de significaciones que estructuran y reestructuran, coyuntural y circunstanciadamente, las acciones sociales en la medida en que presenten una recurrencia⁴⁶. De este modo, podemos aventurarnos en la afirmación de *reconfiguraciones* de la enseñanza de la lengua y la literatura situadas en la Argentina, ya que nuestro trabajo con docentes de distintos puntos del país nos las ha permitido registrar en especial por medio de la educación virtual. A su vez, las recurrencias se cargan de mayor validez cuando documentadas en los decires de docentes y alumnos vuelven a armar nuevos arcos recursivos con otras fuentes. Por ejemplo, la repetición de la convicción de que se debe enseñar a comprender textos también se reitera en orientaciones sobre la enseñanza de la lengua y la literatura elaboradas por especialistas. No obstante, la relación no es refleja, sino que supone una serie de recreaciones, reinterpretaciones que en algunos casos se vuelven disruptivas de la creencia. Por lo tanto, las posibilidades de generalización hallan su rigor cuando reconocen sus matices y diferencias. Volveremos sobre este tema más adelante.

⁴⁶ Como se verá luego, cuanto más diversificaciones presenten esas recurrencias más posibilidades de generalización “en el caso” podrán brindar.

2.2.a. Precisiones y conflictos en torno a la noción de *enseñanza*: el problema de la regulación de las acciones sociales

Al igual que la investigación supone la prefiguración de una serie de actividades implicadas: observar, registrar, analizar, hipotetizar no exentas de evaluación en cuanto a sus posibilidades de validación (Geertz, [1973]1992: 31-32), ya sea que se trate de su despliegue en las instituciones académicas o en la vida diaria, la enseñanza también es un conjunto de actividades prefiguradas. Tanto en las instituciones educativas como en la cotidianidad en la que se presenta un tema, se exponen los saberes que lo explican y se proponen ejercicios prácticos para corroborar su comprensión y futura instrumentalización en otras situaciones. No se trata de discurrir en una perogrullada⁴⁷, sino de plantear algunos retornos al concepto de *enseñanza* para proseguir no solo frente a estos problemas vinculados con el estatuto sociológico, histórico y cultural de su referencia, sino también por la proliferación de reconceptualizaciones dadas en distintas líneas de la investigación educativa y sus aplicaciones: la enseñanza como investigación-acción, la enseñanza como resolución de problemas, la enseñanza como educación en valores, la enseñanza como mediación, entre otras⁴⁸. La enseñanza hasta en sus concepciones pedagógicas más revisionistas de los discursos de poder que la atraviesan, al señalar cómo liberarse de ellos, no deja de ser propuesta en nuevas regulaciones y autorregulaciones para docentes y alumnos. Porque su espacio de prefiguración es el “sistema escolar moderno” que, como ha

⁴⁷ Cristina Davini también realiza el ejercicio de recuperar la significación de la enseñanza como regulación social tanto en las instituciones educativas como en la vida cotidiana. Se trata de una necesidad que irrumpe, sobre todo, en los estudios sobre didáctica actuales que asumen el reconocimiento de que este sentido ha quedado aplastado en las últimas décadas y que, como señala la autora, se puede constatar en la experiencia de trabajo con docentes a quienes les resulta por demás conflictivo (2010: 20-23). El trabajo de Feldman ([1999] 2008) también va ir en el sentido de ese reconocimiento. A diferencia de los dos autores, nosotros lo desarrollaremos en una reutilización en profundidad –lo que significa no en una aplicación– de la perspectiva de Bernstein (1993) sobre las formas del discurso pedagógico.

⁴⁸ Verdaderamente, serían casi innumerables los trabajos de investigación dirigidos a docentes, los materiales didácticos realizados por el Estado o provenientes de la industria editorial escolar, los sitios web, entre otros, en los que se pueden rastrear estas reconceptualizaciones de la enseñanza. Para una revisión de estos problemas, cf. Biddle; Good y Goodson (1997). Se trata de una colección que recoge en tres tomos casi la mitad de los artículos que aparecieron originariamente en un trabajo más amplio publicado en inglés por Kluwer Academic Publishers, Dordrecht (Holanda): *The International Handbook of Teachers and Teaching* (Biddle, Good y Goodson, 1997). Los autores repasan las significaciones que ha adquirido la enseñanza en las últimas décadas en cotejo y con especial interés en la revisión crítica del constructivismo norteamericano en procura de su redefinición en la educación para la comprensión.

señalado Ian Hunter, es el resultado de un “ensamblaje de dos ‘tecnologías diferentes de la existencia’: el Estado gubernamental y el ministerio cristiano”; su “genealogía” es “una forma de pastoralismo estatal”, un “híbrido burocrático-pastoral” (1998: 114-115).

Ya sea en “pedagogías visibles o invisibles” (Bernstein, 1993) la enseñanza siempre es autorregulada y regulatoria en múltiples aspectos: corporales, morales, cognoscitivos, ideológicos, por nombrar algunos. Discutir y tomar posición respecto de unas regulaciones sobre otras no significa que quiméricamente desaparezcan. De hecho, como se verá más adelante, perspectivas claramente encontradas sobre la enseñanza de la lengua o la literatura imaginan que con sus propuestas teóricas la han liberado de arbitrariedades, de nuevo, de su carácter regulatorio. En definitiva, es el sentido que también se articula, aunque de manera problemática, en el fascículo de la revista *Zona Educativa* que ya hemos analizado: los alumnos experimentarán un “uso comunicativo real” de la lengua cuando se les enseñe a “comprender los textos” y no a subrayarlos clasificando categorías gramaticales. Se parte de la afirmación de un estado anterior de la enseñanza que no solamente no obtiene “buenos resultados” si se lo perpetúa, sino que además encierra a los alumnos, los limita. De ese modo, dichas perspectivas siempre intentan persuadir, respecto de sus bondades justificadas, de que garantizan que sus propuestas didácticas consiguen hacer del aula un espacio donde se leerá y escribirá como “verdaderamente” se lo hace “por fuera de la escuela” y, por ende, como “necesitan” los alumnos. Se trata de una propensión a neutralizar la enseñanza en cuanto acción social y, en especial, localizada en las instituciones educativas, en la fórmula “cuanto más se distinga la orientación en enseñanza de la lengua o la literatura de sus históricas actividades regulatorias, mejor será”. No obstante, la fantasía de la desregulación de las prácticas de enseñanza, además de ocultar un reemplazo de regulaciones, supone cosificarla, pues las acciones sociales no se aíslan ni se modifican en nombre de las teorías con las que se las explica, sino que están allí para ser comprendidas en sus lógicas. Sobre este problema señala Bourdieu en *El sentido práctico*:

Es necesario reconocer a la práctica una lógica que no es la de la lógica, para evitar pedirle más lógica de la que puede dar y condenarse así a extraerle incoherencias, bien a imponerle una coherencia forzada. El análisis de los diferentes aspectos, por lo demás estrechamente interdependientes, de lo que puede llamarse el efecto de teorización (sincronización forzada de lo sucesivo y totalización artificial, neutralización de las funciones y sustitución del sistema de los

principios de producción por el sistema de los productos, etc.) hace aparecer, en negativo, algunas de las propiedades de la lógica de la práctica que escapan por definición a la aprehensión teórica (1991: 145).

Se trata, creemos, de un recorte sobre el concepto *prácticas sociales* que focaliza el significado de *acto, acción* en el *sentido práctico* que para el autor las motoriza, las pone en marcha. Bourdieu construye una tríada interesante: de prácticas sociales se recorta sentido práctico y de allí *la lógica de las prácticas*. A la vez que permite escapar de las complejidades de la noción de *habitus*, categoría que también ha sufrido procesos de naturalización porque suele ser utilizada en los análisis didácticos como “causa” de lo que “funciona mal” en la educación y no como la realización de la *estructura estructurante* de las acciones sociales y *en* ellas, que posibilita explicar por qué, justamente en sentido social, los sujetos actúan como actúan⁴⁹. Se trata, volviendo a la cita de Bourdieu, de una posición que se concentra en los “productos” y no en las “condiciones de producción” haciendo aparecer en negativo algunas propiedades de las prácticas⁵⁰. Pero, por otro lado,

⁴⁹ Este tipo de naturalizaciones que cosifican a las prácticas y homologan la noción de *habitus* con hábito se hallan, especialmente, en varios trabajos sobre formación docente en lengua y literatura de al menos una década atrás, cuando algunos conceptos de Bourdieu eran bastante utilizados y al modo de cita corriente. Como ejemplo representativo, luego de reseñar algunos fragmentos con algunas consideraciones de Bourdieu sobre el *habitus* se afirma que: “Esto no significa que la internalización de sus prácticas [las de los practicantes en Letras] sean determinantes, pero, sí son un tamiz por el cual el pasado escolar tiene una fuerza que será difícil de transformar si no se inicia un proceso de formación que reconozca ese pasado, intente dar cuenta de él y se proponga, desde allí, algunos caminos de superación” (Blake, 2000: 20).

⁵⁰ En este sentido, cabe en este punto la necesidad de realizar una serie de aclaraciones respecto de los desarrollos específicos que hace Bourdieu sobre las prácticas lingüísticas en sus teorizaciones sobre el campo lingüístico (Bourdieu, 2001). Seguramente, sus motivos se emparentan con los debates que sostuvo con Bernstein (1993: 15), ya que al recortar su mirada en aquello que se reproduce y el modo en que lo hace, en procura de desmontar las relaciones estructurales entre lenguaje y poder, por momentos asfixia las posibilidades de entender *la lógica de esas prácticas* de otra manera que no sea, justamente, en negativo. Al contrario de lo que plantea en *El sentido práctico* (1991). Por ejemplo, todos los planteos de Bourdieu sobre el “discurso ritual” y los “rituales de la institución” (2001: 67-86) que se presentan tan específicos para pensar la enseñanza de la lengua en las instituciones educativas parecieran sobrentender que esa ritualización deviene en una especie de ejercicio casi *impúdico* de poder, si vale el término. Porque, y para formularlo de una manera sencilla, sin “discurso ritualizado” o “sin rito de institución” no hay educación entendida como un proceso de institucionalización que se vuelve crucial en las vidas de las personas para asumir lugares de ventaja o desventaja en el juego social. De hecho, esta última premisa atraviesa todos los trabajos de Bourdieu, el mismo *Qué significa hablar. Economía de los intercambios lingüísticos* (2001), cuando describe y explica las cotizaciones de la “lengua legítima” en el mercado lingüístico. Igualmente, pensamos que sus argumentaciones sobre el “poder mágico del discurso ritual”, sus “formas eufemizadas”, que hasta detalla en aspectos retóricos específicos, son puntos de partida para análisis localizados en “las fuerzas performativas” que motorizan la enseñanza de la lengua (también de la literatura) en las instituciones educativas. Volveremos a ellas más adelante. Sobre las revisiones críticas acerca de las contradicciones internas en la obra de Bourdieu, cf. Lahire [comp.], 2005.

acordamos con Bernstein que el concepto de *habitus* resulta problemático a la hora de estudiar *prácticas pedagógicas*, como él las denomina. Al confrontar este concepto con el de *código*, más allá de reconocer algún emparentamiento, Bernstein devela su carácter generalizador, amplio, a la vez que exhaustivo de los aspectos reguladores que condensa en sí mismo (Bernstein, 1993: 15). Si bien ya hemos señalado que no tomaremos todo el aparato conceptual del autor⁵¹, sí nos parece importante traer cómo con su noción de código desagregado en *gramática* explica que el *habitus*

... se trata esencialmente de una gramática cultural especializada por la posición de clase y los campos de práctica. [...] Desde el punto de vista que mantenemos aquí, podemos considerar el código como un intento de describir lo que quizá puedan denominarse gramáticas pedagógicas de *habitus* especializados y sus formas que tratan de regular su adquisición. El concepto de código es diferente del de *habitus* en un aspecto importante. En el proceso de adquisición de códigos específicos, se asumen unos principios de orden, pero también, al mismo tiempo, otros principios tácitos del desorden de ese orden (Bernstein, 1993: 15).

Pensar en términos de la lógica de las prácticas y no de *habitus* –dadas las dificultades señaladas por Bernstein a la hora de transpolar el concepto a los espacios educativos– permite mirar en las documentaciones empíricas a los agentes interactuando y, así, ingresar las variables institucionales sin caer en el error de mirar *habitus* homologados a conductas individuales cosificadas. También permite mirar esa zona de *desorden*, cuestión que desarrollaremos más adelante en relación con la idea de cambio, porque se emparenta con

⁵¹ En la investigación educativa, la obra de Bernstein también ha conseguido defensores y detractores. Sus revisionismos se polarizan básicamente en debates tendientes a fundamentar si incurre en determinismos de clase, sociales, o no. Esta polémica se ve alimentada por innumerables trabajos en los que recurrentemente se aprecia que las menciones a Bernstein responden a una lógica descriptivista y clasificatoria, muchas veces infructuosa o casi sin sentido, que, a la vez, encierra la harto conocida lectura deficitaria de los fenómenos educativos justificada desde su teoría. Aunque compartamos las argumentaciones del propio Bernstein (1993: 100-134) respecto del error de dicha interpretación, también las de Halliday (1982: 135-142), hay un problema con su utilización, ya que se borran las construcciones que permiten visualizar de manera más clara sus objetivos teórico-explicativos orientados a dar cuenta de todas las variables que se juegan en la comunicación y acciones educativas. Es notable que cada vez que Bernstein explica que además de reproducción hay producción, conflicto, tensiones, desorden, etc., por escribir algunos casos que debieran, al menos, matizar las lecturas culpabilizadoras, ya sea de la escuela o de las familias, estos sentidos se eliden en sus usos para análisis didácticos. Así es que la interpretación más generalizada que le confiere significados causales a sus nociones de códigos para explicar el “fracaso escolar” suele aparecer de manera recurrente también en escritos de docentes que lo han estudiado. Puede ser que ante el hecho de retomar algunos de sus presupuestos y categorías para estudios como el que aquí proponemos, ya no baste con demostrar que se conocen las polémicas entre autores consagrados en torno a la producción teórica de Bernstein, sino que también haya que buscar algunos usos posibles de sus postulados en un recorte más general, de mirada más panorámica. Para estos problemas, cf. Sadovnik, 2001.

los *significados puestos en riesgo* que Sahlins atribuye al carácter coyuntural de las acciones sociales. Si el *habitus* es *el mundo social hecho carne*⁵², habría que revisar urgentemente afirmaciones del tipo: “Tal profesora enseña Calderón de la Barca por su *habitus*”, “como se formó en el estructuralismo su *habitus* la lleva a enseñar análisis de oraciones”. De nuevo, estas afirmaciones apelan a una idea de *habitus* anclada en su preexistencia a los sujetos que *desde fuera* los conduciría a efectuar determinados actos, como si fuesen sus *causas* externas. En esta zona de la lógica de las prácticas, de “...eso de lo que se trata, principio de pertinencia implícito y práctico, cómo el sentido práctico *selecciona* ciertos objetos o ciertos actos y, de esta forma, algunos de sus aspectos, y reteniendo aquellos con los que hay que hacer en la situación considerada, o tratando como equivalentes unos objetos o unas situaciones diferentes, distingue propiedades que son pertinentes y otras que no lo son” (Bourdieu, 1991: 151), es donde pretendemos ubicar la revisión del concepto de *prácticas* para la construcción de los fundamentos de una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura.

Por otro lado, y aquí es cuando no alcanza con el recorte de Bourdieu, se trata de centrar también como objeto de estudio no la afirmación de que existe o existen una(s) lengua(s) y literatura(s) enseñada(s) circunstanciadas por *la lógica de las prácticas* de su enseñanza que esperan a ser *descubiertas*, sino que tan solo accedemos como investigadores a lo que los docentes *dicen* que son esa lengua y literatura enseñadas, a lo que los alumnos *dicen* que son esa lengua y esa literatura en las que son enseñados. Y esto que *dicen* se documenta para la investigación en escrituras la mayoría de las veces generadas por ellos mismos en condiciones de producción bien particulares. Es decir, se producen a modo de cajas chinas, en situaciones escolares que se reenvían a otras situaciones escolares, como la formación docente de grado o los espacios de capacitación. Y son prácticas *dichas* que suponen consignas de lectura y escritura que ya han sido *dichas* por esa misma formación. Por ejemplo, en análisis didácticos, que, a partir de un cuento escrito por una docente en el que recupera un recuerdo acerca de una profesora que proponía a sus alumnos escribir con *Las cuatro estaciones*, de Vivaldi, como fondo musical, se asevera que dicha profesora (protagonista del relato): “... consiguió hechizar a sus alumnos y contagiarles su propio

⁵² Para esta lectura, cf. Gutiérrez, Alicia (2005b).

gusto por la literatura [porque] se apoya en la combinación de al menos tres ideas: escribir requiere de un ‘clima’ que favorezca la creación, el estímulo del arte promueve el escribir y la propia pasión o el propio deseo pueden contagiarse a otros a partir del estímulo” (Finocchio, 2009: 113), y se aprecia la omisión de todo orden discursivo de las prácticas. En el mencionado cuento de Marisa, por cierto, interesantemente trabajado en el sentido literario –cuestión que se elide en el análisis didáctico–, la profesora es nombrada por la voz narrativa como “la loca”. Mote que de entrada va cobrando densidad semántica en la focalización de dicha voz, entre perpleja por los efectos disruptivos de ese modo de enseñar y fascinada ante el hecho de darse cuenta de que aprendía. No se trata de realizar un ejercicio de crítica literaria con el cuento de Marisa, sino de señalar lo problemático que resulta utilizarlo como testimonio veraz de un modo de trabajo en un libro destinado a los docentes para tipificar consignas de escritura. Porque en el análisis citado se entiende que “La loca Sosa”, así se llama el cuento, que “Llegaba al aula taconeando unos zapatos negros, desparramando cenizas de cigarrillo por doquier [...] enfundada en unas camisas floreadas y los labios dibujados en un rojo insolente” (Finocchio, 2009: 111), refleja una clase de consignas de escritura que crean “clima”, ya que así es clasificada.

Por lo expuesto, resituar el concepto de *enseñanza* supone recuperar en sentido amplio aportes de los debates de las ciencias sociales de las últimas décadas para desabstraerla, descosificarla en un replanteo de lo que significa el acercamiento al terreno. En resumen, la utilización de los dichos de los docentes y alumnos encuentran validez cuando se reconocen no solamente en los límites del investigador (si escuchó o no escuchó, dónde se ubicó en la clase, con qué otra empiria trianguló esos comentarios, si puede reponerlos con la memoria o no y demás), sino, en especial, cuando se reconocen en sus *condiciones de producción discursivas*, en las que, además, la mayoría de las veces él ha ocupado el rol de docente o docente formador de docentes. Es decir, que ha accionado regulatoriamente en cuanto ha realizado actividades propias de la enseñanza. Ya sea ofreciendo un cuestionario cerrado o pidiéndole a sus docentes-alumnos que pongan en juego la imaginación en un escrito o, como en el caso anterior, trayendo al análisis didáctico un cuento que fue escrito para una revista elaborada por docentes y alumnos, *De plumas y escuadras* en la ENET N.º 12 de San Martín de los Andes (Finocchio, 2009: 111). Estas directivas suponen un modo de

regular en esa situación las orientaciones de significados que instituyen qué se debe entender por conocimientos legítimos y sus aplicaciones. Luego, se especificará y profundizará en esta empiria, que también será base para los fundamentos de la metodología para desarrollar. Por ahora sirvan estas aclaraciones como primeros argumentos de fuentes recolectadas en nuestro trayecto profesional y no a modo del etnógrafo que se posiciona dejándose sorprender durante un largo tiempo en una escuela desconocida y por una realidad distinta a la que pertenece. Porque esta investigación que trata de que su producto sea una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura, tampoco en este ni en el sentido anterior es hacer etnografía, ni específicamente etnografía de la educación, al menos en su significado estricto (Cuesta, 2010c), aunque recurramos a algunos de sus posicionamientos.

2.2.b. Precisiones y conflictos en torno a la noción de *realidad empírica*: problemas de acceso e interpretación de la enseñanza de la lengua y la literatura

Como se aprecia en las diferenciaciones que realiza Geertz ([1973]1992) sobre los modos en que la etnografía accede al gran flujo del discurso social y lo trabaja, aparecen una serie de mitos de las ciencias sociales puestos en cuestión. Nunca se abordará todo el discurso social porque ya vendrá recortado de los informantes y vuelto a recortar por la posición del propio investigador. Lo que no significa que no pueda comprenderse el fenómeno estudiado. No hay significados *puros* ni susceptibles de ser colocados en principios explicativos externos a sus condiciones materiales y simbólicas de producción. No obstante, en el reconocimiento de que las ciencias sociales *navegan entre conjeturas* la cuestión pasa, según Geertz, por concentrarse en las posibilidades explicativas de esas conjeturas en un esfuerzo por sustentarlas, validarlas, para que puedan *decir algo* más cercano a una realidad empírica ([1973]1992: 32). En ese sentido, la posición extrañada del etnógrafo no es consecuente o suficiente con el proyecto aquí planteado. Aunque reconozcamos que no accederemos a todo lo que los informantes puedan ofrecernos, sino como señalamos antes, dado que el investigador es informante a la vez y sus descripciones que contienen las inscripciones del discurso social referidas por los actores son producto de

su propio trabajo docente, se necesita de un armado metodológico investigativo particular. Como así también una especificación de lo que significa esa posición del investigador en términos de acceso a una realidad empírica.

En la necesidad de redefinir los tipos de conocimientos que hoy por hoy se producen en el marco de la investigación cualitativa, aparecen lineamientos que demuestran sus estrechos vínculos con la práctica profesional. Es decir, que la investigación cualitativa en su diversidad de estilos para abordar distintos fenómenos, procesos, situaciones, relaciones sociales, entre otros, en vínculo con diversos y disímiles contextos, habilita conocimientos en procura de ligar la investigación de corte académico con el campo laboral. Así, la experiencia en anteriores investigaciones, individuales o colectivas, el tránsito por determinados espacios de formación y laborales, y los intereses específicos que han articulado ese recorrido, a veces azaroso, a veces buscado, conforman un diálogo con los nuevos intereses de desarrollo de posibles investigaciones orientadas a diseñar modos de intervención en espacios del trabajo. También algo del orden del acceso a determinados lugares de trabajo hace que se pueda manejar una empiria singular y que, reconocida como tal, sea la que pueda validar problemas y productos de investigación más que otras (Maxwell, 1996; Guber, 2001, 2004). Por ello, resulta pertinente hacer otro retorno al megaconcepto de enseñanza para resituarlo en sus sentidos vinculados con el mundo del trabajo. En el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura, como de todas las disciplinas escolares en las instituciones educativas, se trata de una actividad acreditada y remunerada (Viñao, 2002). Para los alumnos se trata de una acreditación, o no, que abonará a la posibilidad de obtener títulos consecutivos, o no, que serán cruciales para sus logros, o impedimentos, en los juegos de posiciones de ventaja y desventaja social (Bourdieu y Passeron, [1967] 2009)⁵³. Estas son variables del sistema educativo, la cultura y las

⁵³ Nos referimos a la relación entre titulación y accesos a posiciones sociales diferenciadas como mecanismo general y no a las tesis más deterministas de este trabajo polémico y polemizado en los debates sobre investigación social. De hecho, el mismo Bourdieu se refiere a este estudio como “poco original” respecto de sus hallazgos: “[*Los herederos*] Fue leído por toda una generación y produjo el efecto de una revelación aunque no decía nada extraordinario: los hechos eran bien conocidos por la comunidad científica. Se tenían desde hacía mucho tiempo, encuestas sobre la eliminación diferencial de los niños según su medio de origen. Yo creo que lo que ha impresionado es que este libro, a diferencia de los trabajos anglosajones, ha extraído las consecuencias de todo ello, o mejor aún, ha despejado los mecanismos que están en las base de las observaciones empíricas. No nos contentamos con decir que el sistema escolar elimina a los hijos de las clases

disciplinas escolares. Con ello queremos señalar ahora el hecho de que todo estudio que versa sobre la enseñanza de la lengua y la literatura se propone de manera más o menos explícita como una intervención, una propuesta para modificar, dicho de manera general, un estado de cosas de esa enseñanza signado por algunos efectos que se consideran adversos para la sociedad. Ya que siempre el fin último de las instituciones educativas es que aquellos que las transiten acrediten unos saberes que son legitimados por la sociedad, pues les reafirma sus cartas de ciudadanía (Da Silva, 2001). No obstante, los criterios sobre aquello que la sociedad espera como saberes legítimos y legitimantes de los futuros egresados son disímiles. Arman un arco que va del enciclopedismo *aggiornado* a posiciones instrumentalistas casi extremas. Lo que interesa señalar ahora es que más allá del lugar en que cada modo de imaginar una intervención se plante en ese arco, no lo está haciendo solamente en un mundo en el que se dirimen concepciones sobre la lengua y la literatura y los modos en que pueden ser enseñadas. Lo está haciendo sobre un trabajo remunerado que, como tal, los docentes necesitan sostener material y simbólicamente. Tanto en el fluir de su cotidianidad articulada en las exigencias del sistema educativo y en su carácter de aparato burocrático como en las autoexigencias por realizar bien la tarea para hallarle sentidos, dicho simplemente, satisfacciones (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001). Por qué se eligió ser docente, qué se creía que era este trabajo, qué resulta ser después son preguntas para otra investigación. Aquí importa que enlazar enseñanza de la lengua y la literatura con el trabajo docente, entendido en términos materiales y simbólicos, abona a esas descosificaciones y desabstracciones, antes indicadas, en el camino de la justificación de una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura. Si existen

desfavorecidas: tratamos de explicar por qué pasaba de este modo, y en particular, cuál era la responsabilidad, la contribución –porque la palabra responsabilidad es ya normativa–, cuál era la contribución que el sistema escolar, y por ello los enseñantes, aportaban a la reproducción de las divisiones sociales” (Bourdieu, 1997: 148). No obstante, también compartiendo en cierto punto la crítica a los trabajos anglosajones dedicados a estudiar la reproducción (Apple, Giroux, Willis), Elsie Rockwell cuestiona el posicionamiento de Bourdieu en *Los Herederos*: “Si bien el camino de la abstracción es necesario para establecer cierta continuidad histórica, ¿en qué punto se emprende el camino inverso? En ciertos análisis, parece que *todo* elemento observable se ‘lee’ como manifestación del mismo contenido de la reproducción: por ejemplo, *todo* discurso escolar aparece como instancia de ‘ideología dominante’ y sus variaciones internas se consideran insignificantes; se llega a un extremo en que es difícil encontrar instancias no reproductoras de las relaciones dominantes. Bourdieu afirma explícitamente esta posición, por ejemplo, al plantear que ninguna alternativa o innovación pedagógica escapa a la lógica de la reproducción en el aparato escolar, todas constituyen variaciones que la hacen más eficaz” (Rockwell, 1986: 114-115). Volveremos sobre este problema más adelante.

docentes titulados para trabajar enseñando lengua y literatura, cuyas cronologías laborales exceden y excederán los cambios del sistema educativo y curriculares de turno, sus propias formaciones, la variabilidad de los contextos y las características socioeconómicas y culturales de los alumnos, entre otras contingencias, pareciera que resta retomar aquella apelación de Ángel Díaz Barriga a los didactas y a las didácticas. Hay que volver a discutir las cuestiones del método porque, en última instancia, es lo que necesitan los docentes para resolver “su desesperación por enseñar” (1986: 140). No se trata de una desesperación vista con haces de luces románticas, sino como manera de poder percibir que se cumple con el trabajo. No se trata de los métodos como ejercicios instrumentales de aplicación de teorías. Pasados los tiempos de Comenio y del conductismo, se supone, reuniendo los aportes de distintas líneas que dialogan con el hecho de comprender la enseñanza y la enseñanza de la lengua y la literatura como esa acción social constituida por distintas actividades que la regulan y, en ese sentido, la conservan, matizan y cambian en una historicidad (caso contrario no sería una acción social, una práctica) más los últimos acuerdos en materia de metodologías de la investigación en ciencias sociales, retomados por algunas líneas de la investigación educativa, se puede postular una metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura circunstanciada que atienda a sus actores en la localización del sistema, cultura escolar y disciplina escolar. Se trata de un retorno al problema de la relación teoría-práctica desde la perspectiva de sus actores, como ya se dijo, en el reconocimiento de que nunca las podrá espejar, pero que sí podrá realizar conjeturas válidas⁵⁴.

⁵⁴ Dice Geertz específicamente:

La situación es aún más delicada porque, como ya observamos, lo que inscribimos (o tratamos de inscribir) no es discurso social en bruto, al cual, porque no somos actores (o lo somos muy marginalmente o muy especialmente) no tenemos acceso directo, sino que es solo la pequeña parte que nuestros informantes nos refieren. Esto no es tan terrible como parece, pues en realidad no todos los cretenses son mentirosos y porque no es necesario saberlo todo para comprender algo. Pero hace parecer relativamente imperfecta la concepción del análisis antropológico como manipulación conceptual de hechos descubiertos, como reconstrucción lógica de una realidad.

Disponer cristales simétricos de significación, purificados de la complejidad material en que estaban situados, y luego atribuir su existencia a principios autógenos de orden, a propiedades universales del espíritu humano o a vastas *Weltanschauungen* a priori, es aspirar a una ciencia que no existe e imaginar una realidad que no podrá encontrarse. El análisis cultural es (o debería ser) conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas, y no el descubrimiento del continente de la significación y el *mapeado* de su paisaje incorporado ([1973]1992: 32).

En consecuencia: se desprende que la metodología que estamos pensando para esta investigación, en principio, se inscribe en la perspectiva cualitativa en ciencias sociales. La recurrencia a algunos trabajos específicos sobre etnografía refiere a que este enfoque viene aportando rigurosas reflexiones epistemológicas sobre los modos en que se considera la realidad social investigada y su estatuto discursivo. En ese sentido, entendemos que la etnografía es una opción más dentro del universo de la investigación social cualitativa. Y que, volviendo al problema de la posición del investigador, no hay estudios en la Argentina que la hayan transitado de manera propiamente dicha como modo de producción de conocimientos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. Sí existen trabajos, como los nuestros, que vienen tomando algunas de sus prerrogativas en el intento por generar saberes que puedan presentar ciertos grados de validez⁵⁵. También se trata de trabajos que hasta ahora se han movido en el terreno de la construcción de estados de las cosas, pero que no han delimitado y argumentado cómo dicha construcción puede ser una base de principios para una metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura. En una primera y muy somera sistematización de los trabajos en enseñanza de la lengua o la literatura, según ese parámetro (ciencias sociales) que permite leer de manera más amplia sus aspectos teórico-metodológicos, la inconclusión o demora de un proyecto de este tipo se rastrea en las producciones que, de manera más o menos explícita (o *interesada*, si vale la expresión), retoman algunas teorías pertinentes a esta perspectiva y a sus métodos. Esos usos de algunos métodos: observación, observación participante devenida en registros de clases (narrados), entrevistas semiestructuradas o abiertas y análisis críticos discursivos de variedad de documentos escritos, para nombrar los más extendidos, son, como su nombre lo indica, *métodos de investigación*, en el sentido de *técnicas*, pero no son metodologías de la enseñanza. Aunque, o más allá de que, sí existan desde esta posición elaboraciones de

⁵⁵ Creemos que los trabajos de Paola Iturrioz (2006; 2010) y Patricia Bustamante (2006a; 2007; 2008) son los que muestran en sentido más nítido y preciso una comprensión teórica de lo que significa trabajar una investigación sobre enseñanza de la lengua y la literatura en la recuperación de algunos postulados de la etnografía como enfoque de la investigación social. Por nuestra parte, hemos hecho algunos intentos para estudiar la enseñanza de la literatura (Cuesta, 2003; 2006a). Desde los estudios sociales y culturales sobre el lenguaje y las lenguas, particularmente la sociolingüística, están los aportes de Beatriz Bixio a la didáctica de la lengua (2000; 2005). Volveremos a estos trabajos más adelante.

propuestas didácticas para la enseñanza de la lengua y la literatura en las que sí se pueden reconstruir algunos intentos metodológicos en el sentido estricto del término⁵⁶.

Tomaremos por caso uno de nuestros propios trabajos para luego cotejarlo con otro de la misma época (inicios de 2000). En un artículo que despliega algunos de los avances de nuestras primeras investigaciones sobre prácticas de lectura y enseñanza de la literatura, enmarcadas entre los últimos años de la escuela media e ingresos a la educación superior, como hemos dicho antes, en las que se capitalizaron los espacios de trabajo a los que teníamos acceso como docentes, aparecen las siguientes afirmaciones:

La gran dificultad que revelan tanto los estudios acerca de la lectura de literatura provenientes del campo de la Teoría literaria como los hallados en la Lingüística y Psicología cognitiva con sus consecuentes modelos pedagógicos radica en la ausencia de investigaciones que consideren a la lectura como una práctica sociocultural y, en este sentido, que elaboren hipótesis desde la observación e interpretación cualitativas de los procesos de lectura que realizan las personas, o en el caso de la escuela, los alumnos (Cuesta, 2001: 12).

El artículo sigue comentando algunas recurrencias en los modos de leer de nuestros alumnos en comisiones del Curso de Ingreso, Eje Lengua, a la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). La consigna pedía que realizasen un resumen sobre un artículo filológico que desplegaba extensas referencias descriptivas a fuentes para culminar con un posicionamiento crítico respecto de la dicotomía civilización/barbarie:

Para sus subjetividades [alumnos del Curso de Ingreso a la UNQ, años 1998; 1999 y 2000] existían civilizados e incivilizados, también, la idea de que Dios es igualitario. El texto de Starobinski [“La palabra civilización”] hizo que estos sentidos se potenciaran en los alumnos y colapsaran al requerirles un cotejo, que tomaran una posición en relación con ellos, es decir, que construyeran una nueva subjetividad, una nueva mirada, una nueva creencia en relación con lo que el texto les planteaba. Pareciera que en este punto es en el que se cifra la comprensión lectora. Hoy por hoy, estos alumnos no podrían relatar el trabajo de Starobinski desde su inicio hasta su final, haciendo

⁵⁶ Por ejemplo, los cuadernos de trabajo para docentes y alumnos del Programa de Apoyo para la articulación entre el nivel medio/polimodal y los estudios superiores de la Secretaría de Políticas Universitarias/Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, iniciado en 2004, presenta algunos de los aspectos antes indicados. Estos cursos que luego de dictarse en ciudad de Buenos Aires, conurbano y La Plata se expandieron hasta las provincias del Noroeste argentino (NOA) y del Nordeste argentino (NEA) nos tuvieron como parte de los autores de sus materiales de trabajo para el espacio denominado *Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura*. Junto con Sergio Frugoni, en 2004, elaboramos unas orientaciones para los docentes que básicamente giraron en torno a comunicar líneas teórico-sociales, culturales e históricas sobre la lectura y la escritura; además de una serie de consignas para sus talleres con los alumnos. En 2007, se incorporó Paula Labeur para crear materiales en un ajuste de dichas orientaciones y con la propuesta de nuevas consignas.

Disponible en: <http://www.me.gov.ar/artisup/mat/LiteraturaparaDocentes.pdf>.

referencia a la aparición de la palabra “civilización” en Francia, en el siglo XIII, hasta llegar a su uso en el siglo XX. No podrían recordar esas veintisiete páginas saturadas de informaciones históricas, citas de autoridad, de fuentes, etc. Pero sí pueden explicarnos su tesis. Para algunos, este hecho indicaría solamente una lectura “deficitaria”, para otros, para nosotros, significa que aún no sabemos nada o casi nada de lo que son las prácticas de lectura y que necesitamos seguir desarrollando estas líneas de investigación etnográfica vinculadas con este tema. De esta manera se podrán elaborar hipótesis didácticas para la enseñanza de la Lengua y de la Literatura que apunten a capitalizar las subjetividades y los procesos cognitivos de los alumnos para complejizar sus modos de leer, para enriquecerlos aún más, y dejar de considerarlos como personas “carentes”, “incultas”, “incivilizadas”, “bárbaras” (Cuesta, 2001: 17-18).

Básicamente, se trataba de una búsqueda de otros marcos teóricos y metodológicos que pudiesen ofrecer explicaciones sobre lecturas de los alumnos que desde mediados de los años noventa venían engrosando las estadísticas sobre las ausencias de competencias, como hemos visto en el capítulo anterior. Algo ocurría en las aulas que aparecía invisible a los ojos de las perspectivas aquí contestadas y que, desde una formación casi autodidacta en técnicas cualitativas –“análisis etnográfico de registros de clases, de prácticas de lectura efectivas” son algunas de las fórmulas que allí aparecen–, permitía comenzar a mostrar. No obstante, la propensión de la mirada investigativa estaba concentrada en ese movimiento de contestación político-disciplinar con un uso normativo de esos registros de clases, de alguna manera, también en la línea de una necesidad de mostrar las evidencias de *otra realidad* que estaba a la espera de *ser descubierta*. Así es que afirmábamos que las hipótesis didácticas devendrían de ese análisis etnográfico. Si bien aún creemos que algunos postulados de la etnografía son un aporte a la investigación en didáctica de la lengua y la literatura, por ejemplo, el reconocimiento de variables sociales, culturales e históricas que la atraviesan como práctica, y sus articulaciones en otras (lectura y escritura), en aquel entonces esos usos antes referidos generaban un vacío metodológico. De hecho, en ese artículo decíamos que los alumnos eran en su mayoría “analfabetos funcionales” para tratar de entender nosotros mismos, y con las pocas categorías que teníamos a mano, cómo un alumno que nos había ofrecido significaciones tan precisas del texto luego, en su resumen, presentaba una escritura que se corría de la normativa lingüística. ¿Cómo se piensa la enseñanza desde estos *hallazgos* condensados en registros?; ¿cómo se avanza sobre sus efectos de contemplación y mostración en cuanto manera de dibujar por alusión, y no por explicitación, su orden metodológico?; ¿cómo se la orienta y desde qué cuerpos de saberes positivos, como condición de su negociación, en el sistema educativo, la cultura y

la disciplina escolar? Estas son algunas de las preguntas que nos han permitido, hasta ahora, aseverar la existencia de rodeos o demoras de sus posibles respuestas.

En otro grupo, se sitúan trabajos más orientados por el pospositivismo que o despliegan métodos cuantitativos de investigación o los retoman al modo del realismo ingenuo de otras investigaciones⁵⁷. Son técnicas de recopilación de datos entendidos como reflejo de una realidad que se maximiza en generalizaciones universalizadoras (encuesta, entrevista dirigida, clínicas o laboratorios, estadísticas). Este grupo de trabajos sí presentan métodos de enseñanza instrumentales, en la mayoría de los casos sin aclaraciones o reflexiones conceptuales sobre sus justificaciones teóricas al modo de la *ciencia verdad*. Este rasgo hace ya de por sí que no se traten de metodologías de la enseñanza y abona a esa zona ríspida y omitida, más que inconclusa o demorada, antes anunciada. También el hecho de que arrastren la jerarquización teoría-método que conduce, en principio, a dos naturalizaciones. Una: como ya fue dicho, que hay una teoría que se aplica en un método y esa acción *es la* enseñanza. Otra: que consideran que sus métodos de investigación son reflejo de, o intercambiables con, los métodos para aplicar la teoría, de nuevo, porque *esto es la* enseñanza.

Por ejemplo, y volviendo a articular las dimensiones políticas de este problema, citamos a continuación un caso representativo de la perspectiva antes descrita:

... en esos últimos días de noviembre [1998] tuvo lugar el Primer Simposio de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. El encuentro estuvo organizado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA y por el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras y era la inauguración oficial de la sede argentina de esa cátedra y, simultáneamente, de la Carrera de Especialización en procesos de lectura y escritura. Los expositores fueron docentes e investigadores que dieron cuenta de los resultados de investigaciones sobre lectura y escritura o de experiencias pedagógicas realizadas tanto en el ámbito universitario como con alumnos de los niveles primario y secundario.

Los resultados de esas investigaciones coincidieron con los diagnósticos en el señalamiento de dificultades de lectura. La información que brindan ayuda a definir las, a identificarlas.

En reuniones de capacitación, cuando se les pregunta a los docentes de lengua con qué competencias esperan recibir a sus alumnos, qué esperan que sepan hacer contestan en términos más o menos similares lo que podría sintetizarse de este modo: “que sepan expresarse oralmente en forma adecuada”, “que entiendan lo que leen”, “que escriban con coherencia”. Unánimemente

⁵⁷ Ya los hemos referido en el capítulo anterior. Algunos de los más citados son Alisedo, Melgar y Chiocci (1996); Lerner (2000); Marin ([1999] 2008); Narvaja de Arnoux, di Stefano y Pereira (2002); Nogueira (2006); Carlino (2005), entre otros.

dicen que no los reciben. Ellos mismos se sorprenden cuando descubren que coinciden totalmente en lo que esperan un docente de primer ciclo, uno de séptimo año, uno de noveno y un profesor de literatura que da su materia en el último año de escolaridad. En relación con la lectura, que es el tema que nos ocupa, todos los docentes saben cuáles son los propósitos que la escuela debe plantearse, pero a todos los alcanza la sensación de estar empezando de cero.

En síntesis, las referencias hechas hasta aquí a investigaciones, experiencias pedagógicas, encuentros entre docentes, encuentros de capacitación, confirman que muchos alumnos (la mayoría, de ahí la posibilidad de generalizar diagnósticos) tienen dificultades de lectura. Alumnos de nivel primario, alumnos que egresan de la escuela media, alumnos que ingresan en la universidad (¿aún los que egresan tal vez?), son colocados bajo un mismo diagnóstico. No eligen leer, se interesan poco por lo que leen, carecen de estrategias de lectura, no aprenden de lo que leen.

Iluminadas estas dificultades desde el ámbito universitario, la situación resulta más dramática. La certeza de que son muchos los alumnos que llegan a esa instancia de su educación con dificultades de lectura es también una certeza de que muchos más –que ya no son alumnos pero sí ciudadanos– dejaron en algún punto el mismo sistema con idénticas dificultades (Lotito, 2000: 3-4).

A diferencia de nuestro trabajo, esta perspectiva sí trabajará en la comunicación de una propuesta didáctica basada no en “registros de las prácticas”, sino en el “diagnóstico” que se aprecia en el extracto que acabamos de citar. De hecho, titulará el desarrollo de este movimiento “Del diagnóstico a la propuesta didáctica”, luego de listar las dificultades que lo fundamentan: “ausencia de conocimientos previos”, “imposición al texto de esquemas de conocimientos del lector”, “ausencia de reposiciones de las informaciones que el texto no explicita”, “pérdida de información no marcada (subrayada) en el texto”, a causa de la “limitada capacidad de memoria de los lectores”; “dificultad para distanciarse y autorregular el proceso de comprensión”, las “representaciones sobre la lectura” de los mismos lectores que “obstaculizan la posibilidad de efectuar lecturas críticas” (Lotito, 2000: 7). De la misma manera que lo propone *Zona Educativa*, la orientación didáctica será reconsiderar el objeto de enseñanza del área de Lengua: “Lo que se enseña en lengua son las prácticas sociales de la lectura, escritura y también las prácticas más formales de la oralidad.” Por ello, la enseñanza deberá articularse en el ofrecimiento de distintos tipos de textos para que se puedan generar “... situaciones didácticas en las que los alumnos lean en situaciones diversas textos variados con propósitos definidos” (Lotito, 2000: 10-11).

En resumen, se trata de dos formas de imaginar una metodología de la investigación que podrían proyectarse, o que se proyectan, en una metodología de la enseñanza. Sin embargo, cada una a su manera termina incurriendo en el empirismo.

Como se explicó antes, una serie de estudios que revisan el tipo de conocimiento que está habilitando la investigación cualitativa en ciencias sociales señalan su carácter conciliador entre dos mundos que hasta no hace mucho se consideraban ajenos entre sí. Por un lado, la investigación académica autorreferencial, esto es, pensada en una relación jerárquica con su posible campo de aplicación, en definitiva, articulada en una producción teórica abstracta o de dudosas posibilidades de generalización –ya sea desde un realismo ingenuo o crítico– y, por otro, trabajos que no se perciben como investigaciones propiamente dichas al jerarquizar, o desplazarse rápidamente, hacia la búsqueda de métodos de intervención en el ámbito del trabajo ejercido desde las distintas profesiones. Estos intereses, en apariencia contrapuestos, han habilitado concretamente nuevas figuras de investigador que ligan ambos perfiles profesionales (Maxwell, 1996). De hecho, veremos más adelante cómo estas nuevas figuras de profesionales “de cruce” que presentan distintas y diversificadas inscripciones institucionales en cuanto al ámbito de la educación superior, por ejemplo, la investigación como producción de conocimientos académicos y el ejercicio de esos conocimientos en otros espacios laborales (escuelas, industria editorial escolar, trabajos varios en agencias del Estado Nacional, provinciales, municipales y jurisdiccionales, ONG, y demás) tienen una impronta particular en la Argentina de las últimas décadas. Sobre todo en el vasto terreno de la educación (Suasnábar y Palamidessi, 2007).

Volviendo a Denzin y Lincoln (1994), los autores avanzan en la revisión de algunas compartimentaciones de la investigación social cualitativa al focalizarse en la figura del investigador para la búsqueda y justificación de un estilo personal de trabajo. En la perspectiva cualitativa no se trata de que cada investigador elija un solo estilo de indagación teórico o se mantenga con las técnicas de recolección de datos más usuales de esa opción. Por ello proponen al *bricoleur* como metáfora explicativa del investigador de orientación cualitativa:

La investigación cualitativa es de manera inherente un multimétodo focalizado sobre un objeto (Brewer & Hunter, 1989)... La combinación de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores focalizados en un estudio singular debe ser entendida como una estrategia que agrega rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación. [...]. El *bricoleur* lee con mente abierta los muchos paradigmas interpretativos (feminismo, marxismo, estudios de la cultura, constructivismo) que pueden ser aplicados a cualquier problema en particular. Sin embargo, él o ella no deben sentir que estos paradigmas pueden confundirse o

sintetizarse. Es decir paradigmas que se desarrollan bajo el arco de sistemas filosóficos que denotan ontologías, epistemologías y metodologías específicas no pueden trasladarse fácilmente junto a otro... El investigador como un *bricoleur* teórico, trabaja entre y dentro de un contraste y superposición de perspectivas y paradigmas (1994: 3-4).

En esta línea se justifica, en principio, la metodología de esta investigación que busca producir conocimientos válidos para la fundamentación de una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura. Esta metodología de la investigación se constituye en la articulación de puestas en escena de distintas recolecciones de datos que se cohesionarán en interpretaciones teóricas, a fin de construir sus fundamentos. Igualmente, esas distintas recolecciones de datos que pivotan entre documentos curriculares y actas de congresos; programas de cursos y publicaciones para docentes; escritos de alumnos del nivel secundario, del profesorado en Letras y de docentes en situaciones de formaciones complementarias universitarias o cursos de actualización; manuales escolares y sitios web; observaciones de clases hechas por colegas y estudiantes, y observaciones participantes del propio investigador; entrevistas efectuadas por estudiantes semiestructuradas o abiertas, entre otros, no agotarán el universo de todos los hallazgos empíricos que se podrían realizar respecto de documentaciones sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. Mucho menos en el lapso que va desde finales de los años ochenta hasta la actualidad. En el caso de los materiales publicados o de acceso público, esa cronología muestra una hiperproducción que no solamente puede ser casi inasequible, sino que amerita cierta valoración en cuanto a su carácter de “hallazgo”. En efecto, en el caso de los materiales empíricos de acceso público, existen redundancias que no merecen una exhaustividad en cuanto a su análisis. El criterio de organización se basa en la amplitud o restricción de sus circuitos de circulación y, por ende, de sus impactos. En este sentido, los propios sistemas de referencias que presentan estos materiales en una lógica de retroalimentación conceptual permiten construir ese parámetro de los alcances de cada uno de ellos en las órbitas de la enseñanza de la lengua y la literatura en los sectores del nivel educativo e historicidad aquí estudiados. En suma, reiteramos que se trata de avanzar sobre el problema del empirismo en la investigación social y, particularmente, en la investigación educativa:

Las tendencias empiristas dentro de la investigación empírica se identifican no por el hecho de trabajar con “datos empíricos” sino básicamente por remitir a una posición epistemológica,

posición que se sintetiza en la supuesta separación entre conceptualización teórica y observación de la realidad, o bien, que postula un supuesto acceso inmediato, directo y ateórico a “la realidad social”. Este supuesto, descartado ya hace años por la ciencia epistemológica, se reproduce aún, implícita o explícitamente, en posiciones teórico-metodológicas de diverso origen. Se encuentra en el neopositivismo que supone poder comprobar o modificar hipótesis teóricas al confrontarlas con “datos objetivos” cuya obtención se supone independiente de las formulaciones teóricas mismas; se encuentra también, con valoración opuesta, en el interaccionismo simbólico radical, que recomienda despojarse de presupuestos teóricos para “observar la realidad, tal cual es”. Desde luego, sabemos que esto no es posible, aún para quienes lo sostienen como posición. Cierta conceptualización está presente incluso en las técnicas y categorías que anteceden la recolección de “datos objetivos”, como lo está en la mirada de quien observa “en el campo”; esta conceptualización solo puede ser asumida o negada, pero no eliminada. Asumirla implica un continuo trabajo teórico, posible dentro de cualquier opción teórico-metodológica (Rockwell, 1986: 110).

2.3. Cómo se *dicen* las relaciones entre cultura escolar, sistema educativo y disciplina escolar: problemas teórico-metodológicos en torno a las voces de los actores

En diálogo con algunos de los señalamientos efectuados antes, y en el capítulo anterior, existen dos trabajos que, creemos, habilitan la posibilidad de construir marcos teóricos que permiten estudiar la enseñanza de la lengua y la literatura, entendida como disciplina escolar, localizada en el sistema y cultura escolares, y la construcción de una metodología circunstanciada también en el recorte del trabajo docente. Esta decisión nos obliga, con el fin de su pertinencia y rigor, a dar cuenta de más problemas epistemológicos y metodológicos de las investigaciones en ciencias sociales en general. Se trata de los debates en torno a los estatutos de los materiales empíricos con los que se trabaja (sean escritos u orales), a cómo se los entiende en cuanto a sus vínculos con las realidades que representarían, a cómo se realizan afirmaciones en cuanto producciones de conocimientos basadas en los modos en que docentes y alumnos refieren sus acciones cotidianas, si es que se les da cabida a ellas, y a cómo se las conceptualiza. Por último, se trata de debates que localizan la posición del investigador respecto de las posiciones de los protagonistas de las realidades sociales investigadas. En este sentido, y como anticipamos en el apartado anterior, iremos entramando la fundamentación de nuestra construcción teórica y metodológica con la revisión de estos problemas en casos representativos de las producciones en didácticas de la lengua o la literatura de las últimas décadas para demostrar el borramiento, rodeo o desproblematización de las variables sistema educativo, cultura

escolar y disciplina escolar lengua y literatura a la hora de ofrecer propuestas de enseñanza. Ya sea desde el recorte lengua, lengua y literatura o sus últimas reconfiguraciones en lectura y escritura también semantizadas desde distintas perspectivas en convivencia.

Por un lado, Elsie Rockwell (2009) propone un movimiento en dos direcciones, en su revisión del estado actual de la etnografía y, en particular, en la investigación educativa. A partir de sus alcances y límites plantea pensar los estudios que intentan abordar la cotidianeidad escolar desde una antropología histórica para la que la categoría de *cultura escolar* desarrollada por la sociogénesis de las disciplinas escolares tiene un rol protagónico, ya que permite sintetizar variables que parecieran resistir un análisis en conjunto.

En ese sentido, resulta iluminadora la franqueza con que la autora explica el carácter restringido de la pertinencia de las investigaciones etnográficas y ofrece parámetros para atender a una serie de equívocos que conllevan su uso despreocupado o, quisiéramos agregar, redefinido en esas matrices empiristas en cualquiera de sus versiones de larga data en la investigación educativa en general. Se trata de demarcar que la etnografía sí puede ofrecer bases teóricas y metodológicas para la comprensión del mundo social, incluidas las realidades educativas, pero no metodologías para la enseñanza ya que “la etnografía no produce por sí misma una alternativa pedagógica” (2009: 26).

De este modo, Rockwell resitúa en el análisis la noción de prácticas. Mediante las metáforas de lo *no registrado*, escrito, documentado, en las especificaciones de los parámetros historiográficos abre el significado de la descripción de las prácticas que *rara vez dejan huellas*. Es decir, las situadas en las aulas:

El trabajo en el aula, si bien es un espacio que privilegia la lengua escrita, deja pocos trazos escritos. Incluso los libros de texto y manuales pedagógicos son elaborados desde fuera, desde un imaginario pedagógico lleno de buenos deseos acerca de cómo podrían ser las clases. La producción escrita cotidiana suele ser desechada; no es más que una preparación para la práctica “real” de escribir, ya fuera del ámbito escolar. Al estudiar procesos pedagógicos nos encontramos frente a una práctica esencialmente oral. Además de la distancia entre discurso y práctica, nos topamos con la distancia entre la lógica de la enunciación escrita y la lógica de la enunciación oral (2009: 167).

Esta *paradoja de las aulas*, porque privilegian la escritura pero no dejan registro escrito de lo que ocurre en ellas mismas, justifica la convicción de la búsqueda de otro tipo de información en otras fuentes que no se reduzcan a los archivos producto de la gestión escolar⁵⁸. En las comparaciones y contrastes entre los archivos oficiales de la gestión escolar y otras fuentes, el investigador produce esos actos de imaginación para leer *lo no explícito*, lo que está *debajo o al lado de* la norma. Es el caso de la reconstrucción de las prácticas que ciertas normativas han prohibido, en el juego de una lectura contraria a lo que proscriben, o el de la observación de la materialidad de los textos y no solamente la de su contenido⁵⁹. Los usos de los manuales escolares pueden ser analizados desde su materialidad cuando se da cuenta de las anotaciones al margen, de las correcciones y de las respuestas a sus actividades. Las búsquedas de esas huellas de las prácticas educativas ocultadas en la historia también pueden ser encontradas en los mismos discursos que suponen, en sus retóricas y elipsis, porque habilitan hipótesis respecto de cómo algunas de esas prácticas dejan de ser descritas y fundamentadas cuando sufren procesos de normalización y naturalización.

Desde esta justificación del sentido que posee diversificar las fuentes empíricas para rastrear las capas históricas de las prácticas, creemos pertinente poner en relación los discursos que se revelan en esa hiperproducción de las didácticas de la lengua o la literatura que ya hemos introducido y los modos en que docentes de lengua y literatura que trabajan en distintas localidades de nuestro país los reutilizan en constantes resignificaciones. Así es, por ejemplo, que encontraremos distintas capas de historicidad actualizadas en la recurrente apelación al desarrollo de la comprensión lectora, competencias y habilidades lingüísticas,

⁵⁸ Se trata de otras escrituras que hacen a la cultura escolar y que pueden ser halladas en archivos locales, a saber: actas de procesos judiciales escolares, cartas de la comunidad, peticiones a las autoridades, testimonios de conflictos, como también, relatos autobiográficos, cuadernos, exámenes, fotografías, dibujos, planos arquitectónicos e inventarios escolares, las estadísticas de las cantidades de alumnos y alumnas, directivos, ayudantes y docentes, expedientes federales y estatales que contienen los oficios de las autoridades locales que completan el “acervo para imaginarnos las vidas en el aula” (Rockwell, 2009: 167).

⁵⁹ Por ejemplo, los pasajes de los documentos oficiales escritos en manuscrita firmados por los docentes a los formatos impresos llenados por los directivos hablan de capas de historicidad que ofrecen modos de entender las prácticas educativas en distintos cortes sincrónicos sumados al constante crecimiento del aparato burocrático escolar (Rockwell, 2009: 168).

tipologías textuales, etc., en formulaciones de los CBC de la Ley Federal de Educación de 1993, los NAP de la Ley Nacional de Educación de 2006, libros de texto, publicaciones para docentes y trabajos escritos de docentes que las recrean o, para adelantar un ejemplo de lo que queremos señalar, podemos hallar en la diversificación de fuentes síntesis de mayor densidad discursiva e histórica. Así lo refiere Gisela Vercellino⁶⁰, de Villa María, provincia de Córdoba, en una clase de la materia Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura de la licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura –modalidad virtual–,⁶¹ de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM):

RE: Foro Obligatorio: Prácticas de Lectura y Escritura

Intervenido por Vercellino, Gisela Verónica María el 21/06/2009

... Volviendo a la lectura: qué difícil me resulta posicionarme frente a esa dualidad: comprensión lectora-placer por la lectura. En el nivel medio solíamos elegir en febrero las obras literarias que nuestros alumnos leerían en cada curso. La dificultad se me presentaba a la hora de decidir cómo trabajar con ellas: ¿leerlas en voz alta o cada uno en silencio?, ¿pedirles que lean en sus casas?, ¿darles un cuestionario?, ¿de qué tipo: argumento, reflexión, tipología textual, etc.?, ¿realizar comentarios orales?, ¿y si no queda nada por escrito van a pensar que no lo trabajamos? A eso se sumaban las preguntas de los alumnos: ¿hacemos un dibujo del cuento (los de 1.º año)?, ante un reflexión oral ¿nos dicta lo que dijo así lo anotamos?, o los más grandes, ¿para qué me sirve leer esto si yo voy a trabajar en el campo de mi papá o yo voy a ser médico?

Para Rockwell (2009), estas otras miradas sobre los documentos, tanto oficiales como los abandonados o desechados (es el caso antes citado), permiten hallar las distancias entre la norma y la práctica, es decir, consienten la observación de la norma como producto de las prácticas para encontrar, mediante la historización, momentos de mayor acercamiento entre lo dicho y lo hecho. En este sentido, los modos de documentar *lo dicho de lo hecho* en el

⁶⁰ Gisela Vercellino es profesora en Letras. En 2009 residía en Villa María (provincia de Córdoba). Ha sido docente de lengua y literatura en el nivel medio y a la fecha dictaba clases en el profesorado Gabriela Mistral de la misma localidad.

⁶¹ Si bien la educación virtual posee sus particularidades respecto de la modalidad presencial, por todo lo expuesto creemos que esas diferencias, más bien formales, no agregan inconvenientes para los fines de esta investigación que debieran ser justificados desde sus distintos modos de gestión. Al contrario, la modalidad virtual está habilitando un registro escrito de los comentarios de los docentes a diferencia de la presencial. Si bien, muchas veces, el hecho de adolecer del intercambio cara a cara puede generar ciertas distancias entre los profesores, existen recursos retóricos verbales e icónicos que alientan tratamientos más informales en el espacio de los foros. De todos modos, siguiendo nuestra problematización sobre los estatutos de las realidades estudiadas, la modalidad presencial tampoco es garante de un acceso directo y prístino a los saberes y creencias de los docentes.

caso de los docentes resulta un tema teórico metodológico más que sensible que contempla de qué manera se han conseguido registrar esos dichos, en qué condiciones de producción, mediante qué pedidos devienen y qué significan sus silencios o silenciamientos.

Así es que, al reconocer la *paradoja del aula*, no nos referimos a que propondremos aquí la metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura sino *una* posible, seguramente entre otras, construida en el reconocimiento de los límites de nuestras fuentes, pero también en las posibilidades de generalizaciones sustentadas en recurrencias que abren su diversificación. No obstante, esta metodología circunstanciada de la enseñanza se podrá construir y sustentar únicamente en el reconocimiento de la lengua y la literatura como disciplina escolar y en la variable cultura escolar situada en el sistema educativo. Esta decisión se debe a que le interesa articular, en sus orientaciones, sentidos que no siempre son recuperados en los desarrollos sobre enseñanza de la lengua y la literatura o que vienen siendo trabajados a medio camino. La mayoría de las veces ligados a una puesta en cuestionamiento de la relación entre los cuerpos de saberes que de distintos modos *llegan o persisten* en las instituciones educativas para orientar la enseñanza y aquellos que docentes y alumnos buscan, esperan, en cuanto conservan y validan. Es decir, no se puede empezar a delinear una metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura si no se reconocen como pilares de su diseño qué creencias comparten, o no, docentes y alumnos sobre la enseñanza de la lengua y literatura; qué cuerpos de saberes comparten o no, legitiman o no; cómo son los modos de puesta en circulación y apropiación del conocimiento disciplinario escolar por parte de docentes y alumnos; qué distancias y cercanías presenta ese conocimiento disciplinario escolar con el académico universitario a la hora de su circulación en las clases; qué métodos son consecuentes, o no, con esas teorías que caracterizan a las explicaciones y consignas dadas por los docentes; qué significados atribuyen los docentes a los saberes de los alumnos, que no son enunciados en un discurso disciplinario escolar; qué sentidos hacen que los legitimen o los desvaloricen, los celebren o los omitan.

Si se aísla la lengua y la literatura, o a sus reconfiguraciones más actuales en lectura y escritura, en cuanto objetos de estudio en sí mismos, estas interrogaciones que traen las

relaciones que establecen con dos actores fundamentales del sistema educativo, como lo son docentes y alumnos, se invisibilizan en sus enseñanzas. Lo que no correspondería a las pertinencias e incumbencias de una metodología de la enseñanza en ninguno de los términos que se pudiera plantear. Si esas interrogaciones que hablan de diálogos y tensiones entre aquellos que realizan cotidianamente la enseñanza de la lengua y la literatura en las instituciones y en el sistema se invisibilizan, también la noción de metodología se desdibuja. Por lo tanto, el análisis de la enseñanza de la lengua y la literatura mediante el ingreso de esas interrogaciones, entre otras variables, es habilitado por un recorte que pueda brindarles grosor teórico en cuanto a problema para ser trabajado.

A modo de otro ejemplo, y como parte de las fuentes con las que se trabaja en esta investigación, ofrecemos a continuación una serie de interrogantes propuestos por profesores en Letras, compañeros de cursada de Gisela Vercellino, en la misma materia Introducción a la Didáctica de La Lengua y la Literatura (UNSAM) que, aclaramos ahora, tuvimos a cargo entre 2007 y 2009 junto con el profesor Aldo Raponi, quien continúa. En esta asignatura, se introduce a los profesores en los desarrollos sobre la didáctica de la lengua y la literatura en nuestro país⁶². En seis unidades temáticas se problematizan las nociones de campos de la didáctica y la didáctica de la lengua y la literatura, las líneas lingüístico-textualistas y su giro cognitivo, los debates en torno a la lectura y la escritura en prácticas de enseñanza, el currículum y los libros de texto para el área, la construcción del rol docente. La modalidad virtual supone el trabajo en foros: una serie de consignas que apuntan básicamente al comentario de la bibliografía obligatoria de la materia. Se trata de un espacio en el que todo el grupo lee sus intervenciones y nuestras devoluciones como

⁶² La carrera licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura ofrece un título de complementación curricular para profesores en Letras egresados del nivel terciario o universitario que supongan como mínimo cuatro años de formación. Se articula en áreas de formación general (educación, filosofía, ciencias sociales, arte); específica (actualización disciplinaria en estudios literarios y lingüísticos, en didáctica de la lengua y la literatura) y foros: área en que los alumnos pueden delinear su trayecto formativo. Su versión presencial se dictó entre los años 2002 y 2008. En el caso de la modalidad virtual (iniciada en 2006), dicha área se completa obligatoriamente con la asignatura Metodología de la Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura que hasta la actualidad se encuentra a nuestro cargo junto con la profesora Marta Negrin. La optatividad se concreta en la elección de un tema de interés personal para efectuar un proyecto de investigación y desarrollar algunos avances en la materialización de un artículo científico. Es decir, que no se trata de una tesis de licenciatura.

docentes a cargo en un intento por recrear la clase presencial. En junio de 2009, les solicitamos a los docentes que a partir del eje “Dudas y certezas respecto de las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de la lengua y la literatura” dieran cuenta de sus puntos de vista sobre un corpus bibliográfico que claramente orientaba la discusión hacia el conocimiento de los argumentos en los que se valida la perspectiva sociocultural e histórica sobre esos objetos de estudio. Tomaremos algunas intervenciones que giraron en torno a las prácticas de lectura al igual que la de Gisela Vercellino⁶³.

RE: Comentarios de la Clase 10 - Unidad 5 - Resignificar las prácticas de lectura

Intervenido por Balsamello, Andrea Carolina el 12/06/2009

Los modos de leer y enseñar la literatura no varían demasiado al registro presentado por Carolina Cuesta. Los profesores “tiran” el material sacado del canon establecido tan criteriosamente desde las esferas políticas. Prima más el cumplimiento efectivo de lo institucional que enseñarles a “leer” literatura a los alumnos. Con respecto a estas situaciones les cuento mi experiencia cuando les acerqué a los alumnos el concepto de “literatura”, para dar lo formal del asunto (que la ficción, que lo no ficcional, que lo estético...) Cuando termino les doy un cuento de R. Fontanarrosa “Viejo con árbol”. Les comenté que hablaba sobre el fútbol y el arte ante lo cual recibí una lluvia de protestas porque me decían qué tiene que ver una cosa con la otra y seguro sería uno de los tantos “bodrios” que les habían dado anteriormente: “me imagino, profe, lo que debe ser el fútbol desde la literatura...”. Les dije que yo no iba a darles ninguna guía de lectura, ni cuestionario, nada. Solamente quería que me dijeran, al finalizar, por qué era literario ese texto. Calculando el tiempo de finalización, comencé a observar sus rostros: los ojos cada vez más grandes. Simplemente esperé. No sabían qué decirme porque están tan estructurados con el lema de que “la literatura son bellas palabras y grandes autores reconocidos”. Al final del cuento aparece la palabra “hijo de p...” en boca de un anciano refinado y conocedor de todo lo que implica la cultura. Ninguno me dijo “esto es literatura”, los alumnos están preparados, por tradición escolar, a obtener un resultado obvio. “¡Cómo va a haber puteadas en un cuento!” El debate fue extenso y no quedaron demasiado convencidos pero mi victoria fue el haberlos desestructurado. Es una paradoja esto en alumnos que usan “b...” como primer nombre y no acepten a un escritor que usa esas palabras y menos en un cuento.

En cuanto a las reflexiones de Bombini, que son cruelmente acertadas, me surge un cuestionamiento cuál es el enfoque que realiza desde la falta de incorporación del acto de leer en los alumnos, por diversos factores (pobreza, falta de compromiso político, desinterés). Mi planteo se basa en saber qué sucede cuando son los adultos responsables los que no manejan la lectura o no son “archilectores”, “lectores informados”, etc. Sabemos que existen muchos docentes que tienen un nivel de lectura de mediocre a pobrísimo. También otra cuestión que me carcome la cabeza es con respecto a aceptar los textos que son considerados literarios y cuando uno los termina de leer se queda esperando una traducción o en un estado de “nada” pues no sabe qué parte del mismo se olvidó de leer. ¿Hasta qué punto uno tiene la obligación de entender todo lo que se presenta como literario? Por este lado entiendo a los alumnos, tienen tanta carencia de lecturas, que un cuento que tenga más de diez palabras “rebuscadas” se les hace ininteligible.

⁶³ El corpus trabajado fue el siguiente: Bombini (2002) “Sabemos poco acerca de la lectura”; Cuesta (2006a) “4. Modos de leer y enseñanza de la literatura: ¿de qué se trata?”; de Certeau (2000) “Leer: una cacería furtiva” y Rockwell (2005) “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de libros escolares”.

RE: Foro Obligatorio: Prácticas de Lectura y Escritura

Intervenido por FLORALT, FLAVIO MARCELO el 21/06/2009

De acuerdo a la propuesta de la unidad creo conveniente comentar una de mis experiencias, por ejemplo, desde la situación siguiente:

Aunque esta experiencia no tiene nada que ver con la escritura o la lectura creo pertinente comentarla porque me provoca en mi ejercicio de docente realmente mucha inquietud.

En el caso de ajustarme a ciertas imposiciones con respecto a planificaciones desde instituciones de trabajo que obligan a dar libros de literatura no muy afines a mi consideración y a contenidos que tampoco me resultan convenientes he recurrido al ejercicio del concepto de Frigerio que habla de “INTERSTICIOS” y he brindado a los alumnos contenidos resignificados y entramados con otros. Los mismos, quiero destacar, no figuraban en la planificación inicial pero los di igual. Esto me permitió además rescatar y recuperar las notas de algunos alumnos que en primera instancia habían desaprobado con un contenido planificado (que yo considero muy difícil para el nivel de esos alumnos).

El caso concreto fue enseñar dentro del contenido competencias lingüísticas (planificado), los temas más específicos de pronombres enfáticos y utilización de la tilde, y monosílabos-tilde diacrítica. Esto me permitió en un 1º polimodal introducir estos temas por “afuera”, explicarlos y practicarlos bien con los alumnos (aunque no sea un tema que me dictan en la planificación) y recuperar con estos contenidos más accesibles algunos alumnos desaprobados.

No sé qué opinan mis colegas de este procedimiento, pero en algunos casos, cuando tengo una desaprobación muy grande en los alumnos, recorro a estos temas o contenidos “alternativos” más fáciles como manera de recuperar algunas notas.

Desde mi postura siempre prefiero “adaptar” la planificación o los temas al nivel de los alumnos y no exigir a ultranza los contenidos de la materia.

Pero volviendo a mi experiencia del comienzo quiero destacar que el concepto de Frigerio me permitió abrir una brecha en la planificación para manejarme de esa manera, aunque no sé si de haber pedido permiso para dar esos temas me lo hubieran dado.

También relacionado con este tema me gustaría saber lo siguiente o la opinión con respecto a: la planificación debe ser consensuada, impuesta o de libre albedrío del docente. Dejo de lado los aspectos concernientes al contexto y a otros factores que condicionan la planificación.

Estas tres intervenciones⁶⁴ en los foros en cuestión nos permiten dar cuenta de a qué llamamos *voces* de los docentes como reinterpretaciones de discursos sobre la educación y la enseñanza de la lengua y la literatura –en particular–, y de las maneras de referir las palabras de sus alumnos. Se trata de otorgarles visibilidad como base de la construcción metodológica de esta investigación para luego sustentar la metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura que desarrollaremos. Son voces que constantemente circunstancian, justamente, la enseñanza de la lengua y la literatura en su trabajo atravesado

⁶⁴ Andrea Balsamello tenía 36 años al momento de su presentación y once como docente en escuelas básicas y polimodales de la ciudad de Bahía Blanca (provincia de Buenos Aires). Flavio Floralt es profesor en Letras recibido en el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) N.º 39 de Olivos. A la fecha tenía 37 años de edad y un total de treinta y un módulos entre EGB y Polimodal en escuelas del partido de Escobar (provincia de Buenos Aires) donde también comentaba que residía al momento de su presentación en la materia.

por variables del sistema educativo, de la cultura escolar y de la disciplina escolar lengua y literatura, y que, a la vez, muestran su carácter de *coyuntura* en cuanto producciones de significados que recrean y reinterpretan aquellos que validaban y fueron puestos en riesgo por la consigna y la bibliografía. Es decir, que no se trata ni de voces conversas ni de voces negadoras. Se trata de tres voces que al mismo tiempo traen las de sus alumnos, ya sea en estilo directo o indirecto, y que resultan representativas de parte de la muestra con la que trabajamos, ya que develan las tensiones entre la formación en didáctica de la lengua y la literatura que se les ofrece desde la carrera (saberes pedagógicos) y sus propias convicciones e intereses (saberes docentes). De allí que hayamos iniciado este capítulo con la formulación de los conflictos entre los *saberes docentes* y los *saberes pedagógicos*, cuyos respaldos teóricos suelen ser por demás polifónicos. Así es que al recuperar ahora algunas de las afirmaciones de los profesores antes citados, Andrea Balsamello, de Bahía Blanca, relativiza aquello que pueda presentarse como diferenciado en los registros de clase de nuestro trabajo (Cuesta, 2006a) para dar cuenta de cómo ella ya sabe que sus alumnos toman posición respecto de la literatura. Y Flavio Floralt, de Escobar, señala abiertamente que no responderá a la consigna de trabajo, ya que sus preocupaciones pasan por los requerimientos curriculares del área de Lengua (enseñanza de las competencias lingüísticas) y la búsqueda de alternativas a la desaprobación masiva.

Fragmentos del sistema educativo, cultura/cotidiano escolar y lengua y literatura como disciplina escolar se entraman en estos comentarios escritos que como fuentes, piezas discursivas, son reinterpretaciones de las orientaciones didácticas estudiadas y que no son aceptadas desde una supuesta docilidad frente al muchas veces supuesto poder revelador de la formación universitaria. En varios casos, y como analizaremos en profundidad más adelante incluyendo voces de alumnos, son puestas en crisis de las configuraciones del momento de la disciplina escolar lengua y literatura y que, por lo tanto, se presentan como informantes de prefiguración. Es decir, que estas puestas en tensión de los estatutos de los objetos de enseñanza no vienen únicamente de la mano de los debates teórico-académicos derramados (en realidad tenuemente) en algunas de sus líneas en publicaciones varias, disposiciones curriculares, en libros de texto, y demás; sino también, y sobre todo, vienen de la superposición y convivencia de distintos cuerpos de saberes y cánones según la

formación de base y continua de los docentes. También de los comentarios de reafirmación u objeción por parte de sus propios alumnos.

Se aclara aquí, entonces, que no solamente se establece en este trabajo el recorte *lengua y la literatura como disciplina escolar* incluida la Universidad y sus producciones de conocimientos al respecto, sino que refiere, asimismo, a una entidad discursiva no oficial, no pública, a falta de mejores términos. Porque docentes y alumnos a la hora de hablar del sentido que tienen una serie de acciones, como leer, escribir, responder cuestionarios, evaluar, mirar una película, entre otras, *dicen* qué es la lengua y la literatura cuando están *enseñando y siendo enseñados* en⁶⁵, justamente, lengua y literatura. Y en esos constantes actos de nominación se reafirma una percepción social que les confiere estatuto de realidad: “... la nominación contribuye a construir la estructura de ese mundo, tanto más profundamente cuanto más ampliamente sea reconocida, es decir, autorizada, en la medida de sus medios, [porque] no hay agente social que no desee tener ese poder de nombrar y de hacer el mundo nombrándolo...” (Bourdieu, 2001: 65). Insistimos, más allá de que los contenidos disciplinares y culturales con los que se llene esa realidad nominada *enseñanza de la lengua y la literatura* difieran.

Si estos dichos pueden ser explicados como *actos de nominación*, traen relaciones entre lo dicho y lo hecho válidas, pero no verdaderas, ya que reconocemos los significados que condensan en las regulaciones de una situación discursiva pedagógica. Así es que desde el clásico trabajo de Halliday (1982) y desde sus referencias a la producción de Bernstein se puede señalar que esas fuentes, documentaciones escritas de los decires de los docentes sobre la enseñanza, se producen orientadas por la posición didáctica asumida por el

⁶⁵ Retomaremos más adelante la decisión de utilizar esta manera de indicar cómo perciben los alumnos esas acciones que conforman la de enseñar lengua y literatura, pues se asumirá aquí una posición antropológica sociológica sobre este problema que pone en crisis el par *enseñanza-aprendizaje*, relación propia de las tradiciones psicológicas en educación. No se trata de que los alumnos no digan que aprenden o no aprenden, es decir, que no utilicen ese término. La cuestión es que creemos que lo referencian de un modo muy distinto al del término *aprendizaje* o, al menos, en su significado más compartido como relación unidireccional. Es claro en las intervenciones de Gisela Vercellino y Andrea Balsamello que los alumnos se posicionan como enseñados en sus preguntas acerca de si lo que deben ofrecer como acreditación de la enseñanza de la literatura es un dibujo del cuento, la respuesta respecto de su utilidad para sus futuros laborales o profesionales (trabajar en el campo, ser médico) o sobre qué quieren ellos que sea la literatura.

formador y ya agenciada en las arenas del discurso pedagógico. Son, en términos de Halliday, textos orientados por esos significados en espacios institucionales educativos donde “... el texto representa una opción. Un texto es ‘lo que se quiere decir’, seleccionado entre una serie total de opciones que constituyen lo que se puede decir; es decir, el texto puede definirse como un potencial de significado realizado” (Halliday, 1982: 144). No se trata de *decires espontáneos*, aunque la orientación de significados del didacta formador les explicita que “pueden contar lo que quieran”⁶⁶ de esas prácticas que pondrán en texto. Nos referimos a que la misma didáctica, sea cual fuese su perspectiva, es en sí misma un discurso pedagógico, y no un discurso *a secas*, que trabaja sobre *otros* discursos pedagógicos. Aunque esta afirmación parezca una obviedad. O, en todo caso, es en sí misma una práctica de enseñanza, una realización posible del discurso pedagógico que orienta potenciales de significados, pero que en la negociación entre *lo que se quiere* y *se puede decir*, como es una realización, justamente, regula a los docentes sobre un *cómo deben aprender a llevar a cabo sus prácticas de enseñanza* ratificando su cosificación. Volveremos sobre este problema más adelante.

2.3.a. Cómo se dicen las transformaciones y el cambio en la enseñanza: ajustes sobre los conceptos de producción y reproducción social

Decíamos antes que se debe fundamentar de qué manera una investigación, cuya empiria se diversifica y agrega voces de los docentes y alumnos, concibe estas unidades de análisis tanto en los datos que puedan ofrecer como en los límites interpretativos que imponen sus condiciones de producción y recolección. Por ello, retomando a Rockwell (2009), otro de los problemas epistemológicos de los usos naturalizados de la etnografía en la investigación educativa es la indiferenciación entre este enfoque y la práctica educativa. Sobre esta mixtura argumenta que la primera puede ayudar a conocer y comprender en profundidad a

⁶⁶ Este “pueden contar lo que quieran” en todo caso es una estrategia didáctica para instar a que los docentes hablen, cuenten. Pero de ninguna manera se puede afirmar que “eso que cuentan” es producto de una “liberación” que les ha concedido el formador. Y, por derivación, que lo contado expresa de manera “real” – en el sentido de espejar–, “lo vivido” por el docente que cuenta. Es claro que en las intervenciones de los profesores antes citadas, sus voces van condensando y sintetizando intereses circunstanciados en ciertos problemas sobre la enseñanza de la lengua y la literatura que validan con algunas situaciones vividas en su trayectoria profesional laboral. Y no a la inversa.

la segunda y que allí radica la pertinencia de esta relación. Del mismo modo, la autora explicita otra confusión habitual entre etnografía y procesos de transformación de la educación que se ligan, creemos, con lo anterior. La etnografía puede desocultar ciertas ideas cristalizadas de “reproducción”, “cambio” o “transformación” que se deberían rediscutir justamente a la luz de sus aportes. Como antípodas, se oscila entre una idea de cambio cargada con la significación de “giro total” de la práctica educativa que no puede reconocer su historia cotidiana y las propias lógicas de conservación de la cultura escolar, y otra que afirma la “imposibilidad” del cambio. No obstante, ambas posturas, resumidas en la fantasía del cambio que podrían traer las reformas educativas o la capacitación docente (los talleres pedagógicos, dice Rockwell) promovidas “desde afuera” incurren en las mismas negaciones de los procesos de transformación que sí marcan a las escuelas y a las prácticas educativas. Transformaciones que la historización ha develado, aunque no se traten, dice la autora, de las más “deseables” desde el punto de vista pedagógico. Por ello, la etnografía coadyuva a la conformación de un conocimiento de las prácticas educativas sin jamás ser uno de sus determinantes metodológicos. Si las intervenciones que hemos traído a colación antes ofrecen una zona de indagación no-documentada porque condensan en parte significados de “lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” (2009: 21) en el trabajo docente que hace, en sus recurrencias y variaciones, a la enseñanza de la lengua y la literatura; también habrá que conceptualizar qué se entiende por las transformaciones de la disciplina escolar de las que se hacen eco, de manera explícita o implícita. Dice Rockwell:

Hay transformaciones, por un lado, que reproducen las relaciones de poder o destruyen tramas de organización civil. En cambio, hay reproducciones locales de la memoria histórica nacional o de saberes y prácticas populares, que refuerzan los procesos de resistencia. Hay resistencias que transforman el sentido de prácticas tradicionales y reproducen la fuerza colectiva. Dentro de este cruce de procesos de reproducción, transformación y resistencia, se plantea el problema de distinguir el sentido de cada práctica social, incluyendo aquellas que ocurren en las escuelas. [...] Al describir saberes y prácticas en las escuelas, comprender los procesos sociales más amplios [la etnografía] permite responder a las preguntas sobre el valor y sentido de los contenidos culturales explícitos o implícitos que se enseñan en las aulas (2009: 34-35).

Resulta claro, entonces, por qué Rockwell se apoya, en principio, en una historización desde la perspectiva de Gramsci y de Williams: la mirada histórica sobre la transformación en la escuela devela tramas de hegemonías y alternativas, pero sobre todo, de consensos, de

redefiniciones, de nuevas alianzas, que no significan la aceptación total de la hegemonía, sino la existencia de tradiciones selectivas que hacen a la cultura escolar cuando se ponen en relación prácticas educativas locales con procesos sociales, políticos y económicos más amplios. En palabras de la autora:

Pero ¿qué significa *historizar*? Es claro que no equivale a describir la historia social de la escuela en diferentes cortes sincrónicos del pasado, si con ello se deja la impresión de que la cultura escolar corresponde a la norma vigente en cada momento. *Historizar* significa que encontremos en cualquier corte los sedimentos de periodos anteriores, así como los cambios que se anuncian antes de que queden inscritos en la norma oficial, es decir, buscar la coexistencia de saldos *residuales* y de prácticas *emergentes*, que se entrelazan con las tendencias dominantes en cualquier momento histórico [Williams, 1981]⁶⁷ (2009: 165).

Por ello, otro de los aspectos de la investigación etnográfica que le interesa detallar y precisar a Rockwell es el trabajo conceptual basado en teorías que intentan explicar procesos sociales de mayor alcance. El abordaje de la realidad social de una localidad no significa quedarse en el análisis de sus relaciones internas, sino, a la vez, ponerlas en vínculo con otros órdenes sociales que, en principio, se presentarían como externos. Para el caso de la historización, se trata de construir “un presente histórico en lugar de un presente sistémico, es decir, un presente en el que se reconocen las consecuencias y contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica, y no un presente que supone la coherencia de un sistema social o cultural acabado” (Rockwell, 2009: 119). A su vez, esta posición requiere partir de las nociones de escuela, educación formal, sistema educativo que excedan la tentación de observarlas tan solo como un conjunto de normas ensimismadas. Por el contrario, es una visión que traspasa las fronteras espacio temporales de cualquier corte sincrónico de *la escuela* la que podrá mostrar sus distancias y cercanías con otras esferas de la realidad social, en el mundo del trabajo, de la política, de la economía doméstica, por ejemplo, para sortear la desgastada dicotomía entre escuela y comunidad. De este modo, la elección de las teorías y sus categorías de análisis hallarán pertinencia en la investigación etnográfica si no conducen a hipótesis sustentadas en criterios de coherencia o eficacia explicativas de carácter apriorístico. Porque si los temas significativos para la investigación etnográfica son los procesos sociales locales y las prácticas que los sustentan, serán más

⁶⁷ Citado por Rockwell. Williams, Raymond (1981). *Culture*, Londres, Fontana Press [en español: *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*, Barcelona, Paidós, 1982].

bien las incoherencias y contradicciones de sus sentidos las que reclamarán que los abstractos teóricos se carguen de una semántica particular. Son, creemos también, esas *zonas de desorden* indicadas por Bernstein (1993), de *significados puestos en riesgo* señalados por Sahlins ([1977] 2008), que muestran la producción (cambio como variación, reinterpretación) en la propia reproducción social.

En suma, para Rockwell la etnografía es una opción que vincula la investigación empírica con el desarrollo teórico sin quedar sujeta a la primera o al segundo, ya que su propia producción teórica supone constantes retornos a la práctica.

No obstante frente a la naturalización que ha sufrido la etnografía en el espacio educativo y a sus reutilizaciones en nuevas perspectivas que se vienen desarrollando, sobre todo, en la investigación sobre formación docente en Latinoamérica y en la Argentina, resulta importante destacar el lugar que la autora le concede al trabajo con la antropología histórica de la educación y la revisión de los conceptos *cultura* y *cultura escolar*. Así es que dedica un espacio específico y extenso a la problematización del trabajo de archivo y, nuevamente, a la noción de *cambio* a la hora de hurgar en “las vetas culturales del pasado” las relaciones entre los procesos sociales globales y locales. Para ello, recurre al ensayo de Dominique Julia “La cultura escolar como objeto histórico”⁶⁸ e instala la pregunta sobre las maneras en que se podrían reconstruir las prácticas educativas en su cotidianeidad cuando se trata de las escuelas del pasado, cuando la documentación burocrática, las reglamentaciones y normativas en cuanto fuentes muestran una historia de homogeneización de la vida escolar. Este ingreso de nuevas variables hace que la mirada de la investigación antropológica no quede satisfecha con una definición de cultura escolar como conjunto de normas y prácticas, porque “cualquier conjunto normativo cede ante las complejas prácticas culturales que ocurren en la vida escolar.” Es el caso del rastreo

⁶⁸ Citado por Rockwell. Julia, Dominique (1995). “La cultura escolar como objeto histórico”, en: Menegus, M. y González, E. (coords.): *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica*, México, Universidad Autónoma de México-Centro de Estudios Sobre la Universidad [publicación original como: “La culture scolaire comme objet historique”, en: Nóvoa, A.; Depaepe, M. y Johanningmeier, E. V. [eds.]: *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, Ghent, Pedagogica Historica, CSHP, 1995].

histórico que se puede efectuar de las normativas escolares en cuanto a los modos en que se han hecho valer, o no, o han sido apropiadas y resignificadas. Por lo tanto, Rockwell hará hincapié en que la complejidad del trabajo de archivo no radica solamente en hallar las fuentes, los documentos que fueron abandonados, dejados a un lado, en la larga historia escolar; sino que también el trabajo con el legado escrito supone una serie de atenciones a las formas de leer esos documentos⁶⁹ (2009: 159-160).

Es en el sentido anterior que Rockwell entiende la investigación del cotidiano escolar de un modo distinto, como ya hemos anticipado, al de otras perspectivas que, dicho a grandes rasgos, comparten posicionamientos cualitativos en la investigación. Por ejemplo, algunos trabajos sobre la narrativa en la enseñanza y los relatos de docentes (McEwan e Egan [comps.] 1998), vidas de profesores o investigación biográfico-narrativa (Goodson, 2004; Bolívar y Fernández, 2001), suponen un aporte para la formación docente, ya que buscan localizar, a través del relato, ese cotidiano como la zona en la que se definen las identidades profesionales, sus decisiones pedagógicas y didácticas que, en última instancia, hacen a la enseñanza. Así, en una serie de trabajos realizados en nuestro país que asumen estos marcos, se insiste en la “escritura de narraciones de las prácticas” por parte de los maestros y profesores como manera de dejar “registro de sus experiencias” para que, a la vez, sean materiales de reflexión sobre su propio trabajo. Porque: “Literalmente poner el cuerpo en la tarea dialéctica entre enseñanza-transmisión-enseñanza y luego fijarla en la escritura nos permite detener el tiempo y preservar a la memoria del olvido. Además, también nos permite regresar, cuantas veces sea necesario a partir de la lectura, a la luminosidad de la experiencia ida y a reflexionar sobre el acto acabado. La huella de la experiencia funcionaría como una manera de volver al pasado y reordenarlo en pos del porvenir” (Allen y Allegroni, 2009: 85). De narración, relato, puesto por escrito se recorta la unidad de

⁶⁹ Por ejemplo, señala que se deberían contemplar las zonas de lo no escrito en las regulaciones escolares. Es decir, reconocer que hubo normas que no fueron escritas y que muchas veces eran las que gozaban de mayor efectividad en el espacio escolar histórico. En este sentido, también se deberían leer las diferencias entre las prácticas discursivas y los discursos prácticos, las vigilancias de las normas a través de sus fijaciones en prácticas, los consensos y las instancias de coerción y la poca vinculación que existió entre las propias normas. Estos modos de leer las fuentes por parte de la investigación podrían allanar los problemas que genera el hecho de creer que las normas documentadas son “espejo que refleja y refracta lo que quisiéramos conocer” (Rockwell, 2009: 160-161).

análisis registro de la experiencia o experiencia: "... como la de los inicios de la profesión docente [que] implicaría varias operaciones simultáneas: tomar la palabra para describir dicha experiencia, dejar testimonio del acto y, al mismo tiempo evaluarlo, además de permitir el debate con otras narraciones escritas u orales." Se trata de un reconocimiento de que ese *registro de la experiencia* se modelará en una escritura particular con fines particulares: "De hecho esta posibilidad de inscribir la palabra en un ámbito mayor como la comunidad docente y, en una visión ampliada, en la sociedad en su conjunto, posibilitaría hacer circular la experiencia y acercar otras al ámbito del debate" (Allen y Allegroni, 2009: 87).

Entonces, esos registros de la experiencia suponen una serie de regulaciones que tornan problemático el hecho de qué se entiende, que se está leyendo en ellas, volviendo a Rockwell, cómo se entienden sus dimensiones discursivas y sus modos de representar lo vivido, experimentado. En otras palabras, qué estatutos de realidad-reflejo se le confieren a esos relatos cuando se afirma que "... la escritura de los docentes sobre su práctica de enseñanza pensada desde la modalidad narrativa permite la construcción del relato de la propia historia en articulación con las historias de otros, en la medida en que aporta a la posibilidad de nuestra autocomprensión a partir de la participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias" (Brito y Gaspar, 2010: 175). O como ya hemos visto con el cuento "La loca Sosa", del que se infiere un relato de experiencia de su autora que espejaría un tipo de trabajo que permitiría tipificar consignas de escritura⁷⁰.

⁷⁰ En los últimos años y, en particular, en el caso de la enseñanza de la literatura y sus reconfiguraciones en enseñanza de la lectura, prácticas de lectura, la utilización de la noción de *experiencias*, también *escenas*, encuentra cada vez más espacios de divulgación en la formación docente. Esta situación es restituible, en especial, a partir de la producción de materiales para su orientación por parte del Ministerio de Educación de la Nación y algunas de sus agencias, también provinciales (como el caso de los planes de lectura). Por ejemplo, en el sitio de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente se encuentra *Proyectos de Apoyo al Mejoramiento de la Escuela Media (2004-2008)*. Uno de ellos: "Lectura y Experiencia: los Talleres para iniciadores en la Lectura Literaria" Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González" a cargo de Elisa Salzmán, Isabel Vasallo, Silvia Seoane, Laura Di Marzo, M. Cecilia Obregón, señala que:

Se trata de Talleres de Lectura que denominamos "Talleres para Docentes Iniciadores en la Lectura Literaria". Están dirigidos a docentes preferentemente de Lengua y Literatura (aunque también convocamos a docentes que le den a la lectura literaria un lugar particular en su práctica de enseñanza cotidiana); a alumnos

No estamos contestando a la perspectiva narrativa de la que utilizaremos más adelante algunos de sus presupuestos, sino que estamos señalando una mixtura entre aquello que los docentes deciden o quieren contar, narrar, registrar y las prerrogativas teórico-metodológicas de dicha perspectiva. Si la escritura de las experiencias/relatos de los docentes se “piensan desde la modalidad narrativa”, se revela, nos parece, que se les sobreimprimen sus modos de construir el objeto. Pero no percibimos que esta prerrogativa de la investigación social cualitativa sea la más problemática en los estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura que, más o menos, transitan por este corte. Lo más importante, y lo que, creemos, se vuelve un aspecto crucial en este tipo de incursiones cuasi cualitativas, es la posición del investigador-formador; a saber, qué tipo de injerencia cree que tiene o no, no solamente con la técnica del método utilizado, sino, sobre todo, qué protagonismo tiene en las condiciones materiales y simbólicas en las que esa técnica se implementa para lograr la documentación de ciertos volúmenes de dichos de esos actores de las prácticas que estudia. No siempre esas condiciones se explicitan y consideran como lo que son: *realizaciones del discurso pedagógico*, como ya hemos explicado desde Bernstein (1993). Insistimos, esto significa que de ninguna manera un escrito de un docente o de un alumno, que es producto de una situación de enseñanza serán “espontáneos”, “reales”, “sus sentimientos”⁷¹, “lo que prístinamente y completamente piensan”. Mucho

avanzados de las carreras de Letras, sean universitarias o de profesorado, y que ya se desempeñan en la enseñanza; también a maestros que ejercen en el área de Lengua y a bibliotecarios. Para referirnos al porqué de esta experiencia, tenemos que hacer un poco de historia, lo que nos llevará a enunciar ciertas hipótesis de las que partimos acerca de la lectura literaria y su enseñanza. Pensarlas es, ni más ni menos, pensar el lugar de la lectura en la vida de las personas, la lectura no forzosamente asociada a una serie de saberes –la escuela está obligada a transmitirlos, por su parte– sino como experiencia que se enraíza en el deseo. En el decir de Michèle Petit, cuyas reflexiones nos han servido de referente a lo largo de este pensar las prácticas y llevarlas a cabo: “... corresponde a los docentes conducir a los alumnos a una mayor familiaridad, a una mayor soltura en el acercamiento a los textos escritos. Y hacerles sentir que la necesidad del relato constituye nuestra especificidad humana, y que desde los albores de los tiempos los seres humanos han narrado y escrito historias que se han transmitido de unos a otros. Y también hacerles gustar la diversidad de los textos, hacerles comprender que entre todos esos escritos de ayer o de hoy, de aquí o de allá, habrá algunos que seguramente sabrán decirles a ellos algo en particular...”

Algunas de estas experiencias de docentes de la Escuela Normal Superior N.º 10 se enlazan desde el mismo sitio. Disponible en: Experiencias http://www.me.gov.ar/curriform/mej_media_bsas2.html Volveremos sobre este problema más adelante.

⁷¹ En otro sentido sí creemos que aparece algo del orden del *sentimiento* en decires de docentes y alumnos que atraviesa la configuración de la disciplina escolar lengua y literatura (Bombini, 2005) y sus sucesivas reconfiguraciones en la Argentina. En el periodo y corte del nivel educativo elegido se habilita, al menos, en dos direcciones. Una, por la pregunta acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y literatura (Bombini,

menos escrituras de docentes en las que en cursos de formación o talleres, reuniones o charlas, se les pide que escriban cómo enseñan o qué creen que es la enseñanza o que hablen de su biblioteca imaginada, privada, y demás. No son espontáneos ni espejos, porque están *regulados* bajo la forma del discurso pedagógico, lo que no significa *absolutamente determinados*, como ya hemos visto en los ejemplos de los profesores Vercellino, Balsamello y Floralt. Se trata, por el contrario, de “parcelas del flujo del discurso social” (Geertz, [1973]1992) que deberían ser atendidas en tanto tales. En este sentido es que algunas producciones muestran este otro trabajo con los relatos escritos de las experiencias de los docentes en cuanto avanzan en la fundamentación teórica y metodológica respecto de cómo se posicionan y entienden esas narrativas. Así es que, en la publicación del Plan Provincial de Lectura de Salta, Patricia Bustamante señala:

El tipo de mirada que pretendemos ejercer intenta despegarse de los parámetros normativos y evaluativos que dictan un ‘deber ser’ de la lectura para buscar un modo de analizar y reconstruir las lógicas de los procesos que siguen los distintos actores institucionales frente a la lectura y la escritura. Sin lugar a dudas las experiencias en las escuelas son formativas, no solo para los estudiantes, sino también para los docentes. [...] Por ello, el desafío es intentar construir conocimiento *situado* sobre cómo se relacionan con la lengua escrita los docentes y estudiantes de algunas instituciones en Salta, para analizar luego qué conceptos pueden ser extrapolables a otras situaciones. De este modo, no se trataría de trabajar sobre un discurso que prescriba cómo se deben formar los lectores en las escuelas, sino sobre la base de las prácticas inscriptas en el cotidiano escolar (Bustamante, 2006a: 13).

Por lo tanto, los modos de incluir las voces e interpretarlas y las concepciones sobre la escritura en la investigación etnográfica y, podemos agregar, en aquellas otras que comparten los usos de los relatos (cuestión que la emparenta con la perspectiva narrativa) son algunos de los problemas que también recupera Rockwell. Según la autora, se trata de problemas que muestran en simultáneo los alcances y límites de la investigación etnográfica, sus variados usos y sus nuevos problemas emergentes como casos que también deben ser analizados. Así revincula las fuentes y sus voces con los modos de la etnografía para sopesar la validez de sus interpretaciones. Y lo hace volviendo a cuestionar al

2006) tanto de manera positiva como negativa. Otra, la densidad semántica de algunos textos literarios o irrupciones de otras ficciones en las clases de lengua y literatura, relatos de anécdotas, vivencias del mismo grupo, hechos verídicos y coyunturales (políticos, policiales, deportivos, del espectáculo) y los modos en que son tratados por los medios, que o motorizan discusiones que ambas partes validan como positivas o generan tensiones en cuanto a su pertinencia en percepciones de negatividad y rechazo (Cuesta, 2003, 2006a). Algunas de estas cuestiones formarán parte del desarrollo de nuestra metodología, no obstante, en el reconocimiento de que merecen una investigación específica.

empirismo. Aunque la etnografía se define por la estancia prolongada del investigador en una localidad determinada, sin lugar a dudas, no podrá interactuar con todos sus protagonistas, pero sí podrá lograr una producción de conocimientos consensuada entre él y *los otros* mientras sea percibida por ambas partes como *sincera*. Categorización de los problemas epistemológicos en torno a la veracidad y validez de las comunicaciones humanas que la autora retoma de Habermas (1987). La sinceridad en la investigación se alcanza en el marco de tres pretensiones de validez: la verdad, en términos de sus ajustes con la realidad –no en términos de la ilusión objetivista–, la rectitud –lo dicho no debe estar fuera de lugar– y la veracidad dada por el reconocimiento de los aspectos subjetivos involucrados en la investigación (2009: 189).

Siguiendo lo anterior, si las narrativas docentes se presentan como línea para transitar no solo en la investigación, sino como marco para la propia formación docente, habrá que reconocer aún más, y para no omitir ninguno de los tres criterios de sinceridad, que al solicitarle a los docentes en instancias de formación, ya sean de programas dependientes del Ministerio de Educación de la Nación o de carreras universitarias,⁷² relatos sobre su propia experiencia/práctica, se apela a una comunidad restringida en la que caben, justamente, ciertos relatos y no otros. Es decir, que trabajar *desde la modalidad narrativa* no deja de suponer una serie de regulaciones sobre las voces de los docentes que operan al mismo modo que las planificaciones que se ponen en cuestionamiento: “Las tímidas variantes adoptadas a través del tiempo –los proyectos de aula o interdisciplinarios, por ejemplo– ponen en evidencia la impronta potente de esta forma de pensar la enseñanza y al docente en relación con su práctica, una forma en la que la regulación de los contenidos y de los

⁷² El primer caso citado es de la serie *Acompañar los primeros pasos en la docencia* publicada por el Ministerio de Educación y el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE/OEI) en acuerdo con el Instituto de Formación Docente (INFD/ME). El proyecto, desarrollado en varias provincias del país, se caracteriza por el trabajo de los formadores de los ISDF “... quienes asumían la función de acompañamiento y eran los *noveles*, los que desde su posición de trabajadores, participaban de las distintas instancias que las propias instituciones iban creando a partir de sus posibilidades y de las necesidades detectadas. [...] [La colección publicada] trata de relatos, con la peculiaridad subjetiva, reflexiva, informativa y situacional que estos portan, con el potencial formador/transformador que les otorga su variedad de matices y su densidad.” (Alliaud, 2009: 10-11). El segundo caso se trata de una serie de artículos en los que “... toman cuerpo diferentes y sugerentes ideas que como equipo vienen [las autoras] elaborando desde hace algunos años en el marco del Posgrado en *Lectura, escritura y educación* del área de Educación de FLACSO Argentina” (Finocchio, 2010: 12).

modos correctos para enseñarlos se convierte en objeto de supervisión y control” (Brito y Gaspar: 2010: 173). No obstante, como ya hemos visto, las escrituras de la planificación, las retóricas que muestran la creencia acerca de que hay unos contenidos que deben ser enseñados y de manera correcta, las contestaciones a las perspectivas sociales, culturales e históricas atraviesan otras fuentes que utilizaremos en esta investigación como modo de dar cuenta de la polifonía de las voces de los docentes. En las situaciones de formación en las que nosotros participamos, no aparecieron esos *buenos relatos*, o relatos, o intervenciones que respondieran a intentos de librarse de formas escolares *rutinizadas*, sino preocupaciones que muestran las relaciones sistema, cultura y disciplina escolar, como ya hemos ejemplificado antes.

Hay un problema epistemológico y metodológico cuando se entiende la cultura escolar como aquello equivocado, o que oprime, encorseta y para la que deben buscarse formas de liberación. Volviendo a Rockwell, lo no-documentado por los sistemas escolares, pero también por los especialistas que investigamos educación, formación docente, enseñanza de la lengua y la literatura es lo invisibilizado porque tensiona, pone en conflicto, se vuelve disruptivo de aquello que “quisiéramos conocer” y la mayoría de las veces no es lo más “deseable” desde el punto de vista pedagógico. Hay un problema cuando se homologan prácticas conservadas con formas “tradicionales” de la cultura escolar y que, por ende, son las formas que se propone “superar” en nombre del “cambio” o la “innovación”. Porque cualquier línea pedagógica, didáctica debería efectuar ejercicios de validación que atendieran a las preguntas: “¿Cómo se apropian los maestros del saber pedagógico explícito, tanto para su práctica fuera del aula y su identidad como maestros, como para su práctica docente? ¿Qué significa la pedagogía desde las condiciones reales del trabajo docente?” (Rockwell, 2009: 29). Interrogaciones que también valen para los saberes didácticos.

2.3.b. Cómo se *dice* el pasado entramado en el presente: de la cultura escolar a la disciplina escolar inscrita en el sistema educativo

Entre los relatos que adquieren las formas realistas que niegan las referencias al productor y a la experiencia de campo, entre los confesionales excesivamente autobiográficos y subjetivistas, como también los impresionistas de tramas por demás dramáticas y literarias, se hace visible para Rockwell la necesidad de reflexionar acerca de los modos de representar el conocimiento y comunicarlo por parte del investigador (2009: 198-199). De esta manera, la autora se detiene en la tercera proposición de Julia para redefinir la cultura escolar y su investigación histórica. Serán los cuerpos docentes, sus distintas procedencias sociales, la heterogeneidad de sus formaciones académicas, de sus condiciones de contratación y trabajo, sus maniobras respecto de las prescripciones curriculares y los libros de texto, en suma, sus acciones individuales a la vez que colectivas que reprodujeron ciertas ideas y prácticas educativas las que ofrecerán posibilidades de reconstrucción de las continuidades que signan a la cultura escolar más allá de lo documentado oficialmente. Pero también serán los docentes los que ofrecerán sentidos para el análisis histórico y los que hablen acerca de cómo se articulan los momentos de cambio en esas continuidades. Dice Rockwell:

Julia recomienda analizar las crisis que resquebrajan el discurso normativo y dejan entrever las prácticas divergentes, las fracturas del sistema. En torno de los conflictos se expresan argumentos de los diferentes actores involucrados en las escuelas. Lo que cada parte pone en juego en la negociación cotidiana apunta hacia las diferentes concepciones y tradiciones educativas. En esos momentos se encuentran, dice Julia, las resistencias y contradicciones de la práctica escolar. Los conflictos, agrega, suelen ocurrir cuando se difunde un nuevo proyecto político para las escuelas sin que por ello desaparezcan “los antiguos patrimonios culturales” (2009: 163).

Por lo tanto, asumir una perspectiva que ponga el acento en las crisis del discurso normativo deviene en una manera de pensar periodizaciones para el abordaje de una historia de la cultura escolar en contrapunto con la palabra escrita y documentada de la norma, las normas en las prácticas y sus protagonistas. Así, la dicotomía del *adentro* y *el afuera* del espacio escolar puede ser redimensionada en las lógicas de transferencias y reinterpretaciones culturales porque: “En el plano histórico es posible observar cómo prácticas y saberes de muy diversas tradiciones [religiosas, militares, académicas, médicas,

populares y muchas otras] han formado parte de las culturas escolares de cada lugar y época” (2009: 164). En consecuencia, se habilita una semántica para la cultura escolar no ya subsumida a una historia que tan solo alberga datos y fechas de los órdenes legales oficiales de los sistemas educativos, sino otra esforzada por explicar y fundamentar su dinamismo, sus condiciones *creativas y negociadoras*⁷³. Por ello, la relación etnografía-antropología histórica se funda en el esfuerzo por hallar las huellas del pasado en el presente porque

... el trabajo sobre las culturas escolares del pasado da profundidad temporal a los estudios sobre los procesos educativos en las escuelas actuales. Al vincular antropología e historia, adquirimos mayor conciencia de lo que perdura y lo que cambió. La heterogeneidad actual frente a la norma es testimonio de esa historicidad que caracteriza a las culturas escolares de toda época. Si los estudios etnográficos actuales logran documentar esa heterogeneidad, contribuirán a la consolidación de una mejor comprensión de las prácticas culturales en las escuelas y de sus transformaciones pasadas y posibles (Rockwell, 2009: 181).

Queda claro, entonces, que el trabajo sobre la vacancia de los problemas metodológicos en la enseñanza abordados desde la construcción de una perspectiva histórica, social y cultural reenvía hacia la necesidad de indagar qué y cómo se entiende esa enseñanza y, por ende, a las prácticas sociales/culturales.

Si, como hemos expuesto en extenso, Rockwell recupera la noción de cultura escolar en su historicidad y para formular abordajes sobre las condiciones del trabajo docente como aporte de la etnografía y la antropología histórica, no se introduce en los problemas que la vinculan con las *disciplinas escolares*. De ahí que recurramos a otro estudio para construir una aproximación que las reconozcan y nos permita entramar estas variables para luego arribar al análisis particular de la enseñanza de la lengua y la literatura en las últimas décadas en la Argentina; con el objeto de elaborar, como ya hemos dicho, las bases de una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura.

⁷³ Afirma Rockwell que Julia brinda esta zona de indagación al inscribirse en una tradición historiográfica más amplia que otros trabajos sobre la cultura escolar o problemas afines que, igualmente, resultan valiosos, como los de Chervel (1998), Escolano Benito (2000), Depaepe (2000), Viñao (2002), Compère (2002) y Gonzalbo Aizpuru (2002). Dicha tradición es aquella del pensamiento de Foucault y Michel de Certeau, también retomada por Roger Chartier (cita recurrente de la autora) en sus historias de diversas prácticas sociales. Por nuestra parte, traeremos a nuestro trabajo las tesis de Viñao ya que consideramos que sí aportan a esta investigación.

Por su parte, Antonio Viñao (2002), desde la historia política de la educación, despliega un estudio comparativo de la conformación de los sistemas educativos a nivel mundial, y luego nacionales, para ir recortando análisis específicos que, entre otros problemas, centran el trabajo docente en el marco de sus particularidades y tendencias reformistas según las coyunturas históricas. En cuanto productos particulares de los sistemas sociales modernos, los sistemas educativos han ido consolidando su propia cultura y subculturas. El autor emprende la difícil tarea de brindarle grosor teórico a toda una serie de fuerzas contrapuestas y muchas veces coercitivas de escasa documentación no oficial. Esto es, más allá de lineamientos organizativos y curriculares, como fuentes de análisis hacia el interior de los sistemas educativos. No obstante, vueltos a mirar en el sentido de sistemas sociales:

Todos los sistemas sociales generan, por su misma configuración y existencia, tendencias y fuerzas internas. Poseen una dinámica propia; una dinámica y unas fuerzas que se imponen a quienes en ellos se integran, a quienes intentan introducir modificaciones en los mismos, y a quienes con ellos se relacionan. Los sistemas educativos, integrados por grupos de personas con sus intereses y puntos de vista propios, no podían quedar al margen de este rasgo. Dos de estas tendencias son la configuración de los niveles educativos inmediatamente superiores, y de determinados establecimientos docentes o modalidades de enseñanza, como modelo de referencia, y la creación de una cultura escolar propia, integrada por varias subculturas o, si se prefiere, de diversas culturas sobre y de la escuela (Viñao, 2002: 43).

Así es que para el autor, la consolidación histórica en los sistemas educativos de una organización verticalista que hace que cada corte del sistema presione sobre el otro, sumado a sus propias presiones a nivel horizontal, y que se hayan generado formaciones docentes y acreditaciones de títulos que las avalan, así como, o en estrecha vinculación con lo anterior, la tendencia a una formación –si bien más generalista, también más académica en cada uno de ellos– devela además de “su tendencia a generar una cultura específica, capaz de crear productos propios [...], su carácter continuista y a la vez conflictivo entre los diversos grupos que el sistema integra. Un carácter continuista y conflictivo que plantea la cuestión de las transformaciones del sistema, o sea, de las reformas educativas, las innovaciones y, de un modo más general, el cambio en la escuela” (Viñao, 2002: 45).

Sin embargo, afirma Viñao, sería un error pensar que las culturas escolares son producto específico de los sistemas educativos; por el contrario, como lo ha explicado al inicio de su

trabajo, en realidad, responden a la irrupción de la institución escuela. Más bien el constructo sistema educativo:

a) ha reforzado las relaciones de dicha cultura con los niveles educativos articulados, el proceso de profesionalización docente y la formación de los códigos disciplinares de las materias impartidas; b) ha planteado la cuestión de la no siempre bien avenida relación de la misma con las reformas estructurales y curriculares llevadas a cabo desde los poderes públicos; y c) ha sistematizado y estandarizado aspectos curriculares y organizativos como, entre otros, las nociones de curso, grado, etapa, ciclo o nivel, y, con ellas, la segmentación temporal del currículum y los exámenes de promoción o paso (2002: 46).

En estas relaciones entre sistemas educativos, instituciones educativas y cultura escolar, Viñao explica las posibilidades que brinda el análisis de la enseñanza entendida como *trabajo* si bien regulado por los Estados, también por otras de sus creaciones: las disciplinas escolares codificadas en materias o asignaturas. Sin esta fuerza muchas veces contrapuesta a las reformas derramadas en nuevas disposiciones del sistema y en las instituciones, no se podría entender la relativa autonomía de esas disciplinas y de los actores que le otorgan existencia:

Las disciplinas, materias o asignaturas son una de las creaciones más genuinas de la cultura escolar. Muestran su poder creativo. Poseen, además, su propia historia. No son, pues, entidades abstractas con una esencia universal y estática. Nacen y evolucionan. Se transforman o desaparecen, se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus denominaciones, modifican sus contenidos. Son, así vistas, organismos vivos. Y, al mismo tiempo, espacios de poder, de un poder a disputar. Espacios donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias. Campos sociales que se configuran en el seno de los sistemas educativos y de las instituciones docentes con un carácter más o menos excluyente y cerrado, respecto a los aficionados y profesionales de otras materias, y, a la vez, más o menos hegemónico en relación con otras disciplinas y campos. De este modo se convierten en el coto exclusivo de unos profesionales acreditados y legitimados por su formación, titulación y selección correspondientes, que controlan la formación y el acceso de quienes desean integrarse en el mismo. Las disciplinas son, pues, fuente de poder y exclusión profesional y social. Su inclusión o no en los planes de estudio de unas u otras titulaciones constituye un arma a utilizar con vistas a la adscripción o no de determinadas tareas a un grupo profesional (Viñao, 2002: 70-71).

Si las disciplinas escolares son fuente de poder y exclusión social y profesional, se puede comprender desde esta perspectiva, también, cómo en las últimas décadas se han convertido en espacios para disputar por distintos especialistas y sus líneas sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, como ya lo adelantamos en el capítulo anterior. Por lo tanto, postular la enseñanza de la lengua y la literatura como disciplina escolar también da la visibilidad epistemológica necesaria para avanzar sobre

... un presentismo ahistórico para el que las tradiciones y prácticas de la cultura escolar o bien no existen –o sea, no son tenidas en cuenta–, o bien se considera que pueden ser eliminadas o sustituidas por las que se ordenan o proponen sin problema alguno y en un corto espacio de tiempo (Viñao, 2002: 78).

Es historizar qué hay y qué no hay de esas discusiones de las didácticas en la enseñanza ya no desde la posición de un prearmado teórico que se va a probar a las aulas o que se disemina a través de la producción de orientaciones destinadas a docentes y alumnos por las vías que fueran, de orden público o privado. Sino desde una zona que tanto Rockwell (2009) como Viñao (2002), también lo habíamos visto con Díaz Barriga (2009), explican a modo de conflictos, dicho en términos amplios, entre los saberes docentes y los saberes pedagógicos oficiales. Posiciones para las cuales los saberes pedagógicos oficiales responden a la dimensión de lo legítimo en el ámbito educativo, no únicamente a una reducción de su mirada sobre las regulaciones avaladas por los Estados:

Planteo esta distinción porque es posible, así, ubicar el potencial aporte de la etnografía a la construcción de alternativas educativas. En su tarea de integrar el conocimiento local, la etnografía puede acercarse a este saber docente sin la mirada prescriptiva de la pedagogía. A diferencia del saber pedagógico, el saber docente rara vez se documenta y por lo tanto la etnografía ofrece una manera de hacerlo visible y audible. Se expresa en aquellos momentos en que los maestros comparten una reflexión sobre su quehacer... [así]... *puede proporcionar una versión de esa reflexión docente y un acercamiento a aspectos del quehacer diario* que no siempre se enuncian en el discurso cotidiano de los maestros, no se encuentran codificados en la pedagogía” (Rockwell, 2009: 28-29)⁷⁴.

Estas discrepancias entre los dos órdenes de saberes, cuando se reconocen, habilitan la creación de *versiones posibles* de las reflexiones de los docentes por parte del investigador, porque se leen donde ellas se actualizan y encarnan, es decir, en el sistema educativo y la cultura escolar; pero, a la vez, en las formaciones y rituales de acreditación propios de sus campos de conocimientos:

Las “subculturas de las asignaturas” muestran una “variedad de <tradiciones>”. Unas “tradiciones” que “inician al profesor en visiones muy diferentes” sobre las “jerarquías” existentes entre ellas, sus contenidos, el “papel del profesor” y su “orientación pedagógica” (Goodson, 2000, p. 141). Constituyen, en suma, un elemento fundamental en su formación, en su integración en una comunidad disciplinar determinada, con su código correspondiente, y en su concepción de la enseñanza y del mundo escolar. Un mundo que ven desde y a través de su campo disciplinar. De ahí que las materias o áreas curriculares sean el nexo y nervio que une la profesionalización del docente, la cultura escolar y los sistemas educativos en los que las disciplinas se jerarquizan y anidan. Este “código profesional se apoya en un saber empírico. Vive autosuficiente y claramente

⁷⁴ [El destacado es nuestro].

diferenciado de la cultura científica y pedagógica que los docentes hayan podido recoger en su formación inicial y como tal <saber de la experiencia> se autoafirma rechazando las injerencias de la <pedagogía teórica>” (Viñao, 2002: 72).

No obstante, tampoco el uso de estas categorías de la historia del currículum y la sociogénesis de las disciplinas escolares debe significar una mirada atrapada en determinaciones históricas. Se trata de analizar cómo en esas persistencias se da la reproducción a la vez que el cambio (Viñao, 2002: 74). En especial ante el hecho de “... reconocer los efectos de las particulares acciones estatales en cada país de América Latina. Muchas políticas recientes han implicado la destrucción de espacios de potencial resistencia social colectiva o de mayor posibilidad de apropiación cultural. Otras han tenido consecuencias como el vaciamiento de contenido nacional en los programas, la privatización de la educación gratuita y el excesivo uso de la evaluación para controlar los procesos educativos. Paradójicamente, la lucha por la continuidad de ciertos contenidos educativos construidos históricamente, como la laicidad, adquiere sentido en estos momentos dentro de la búsqueda de alternativas pedagógicas” (Rockwell, 2009: 33). Volviendo a Viñao, la tensión entre los saberes pedagógicos y los saberes docentes, revelada cuando se ingresan las variables sistema educativo, cultura escolar y disciplina escolar, se potencia aún más en tiempos de reformas educativas. En especial, las llevadas a cabo en los últimos decenios en varios países presentan la característica particular de una

... alianza, o incluso identidad personal, entre los reformadores y gestores de las reformas y los considerados expertos en cuestiones educativas. [...] el papel desempeñado por los mismos en la elaboración de los discursos o jergas que legitiman las reformas educativas, así como en su preparación, confección y aplicación, han reforzado el proceso iniciado en el siglo XIX y configurado en el siglo XX de disociación entre el saber teórico-científico de la educación y el saber práctico de los enseñantes. Una disociación que ha supuesto la exclusión de dicho saber práctico, de base empírica, como espacio de producción del saber pedagógico (Escolano, 1999 y 2000; Nóvoa, 1998) (Viñao: 2002: 87-88).

Qué clases de “alianzas” en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura se vienen dando desde finales de los años ochenta hasta la actualidad entre especialistas y, nosotros preferimos decir, políticas/políticas educativas en la Argentina; cómo se derramaron hacia los distintos niveles, incluso la formación docente; de qué tendencias en el nivel primario se hicieron eco; qué orientaciones supusieron sobre la relación teoría-práctica; qué disociaciones revela la

tematización de este vínculo, en qué grados de reconocimiento o no de los saberes docentes serán algunas de las preguntas que articulan el siguiente capítulo.

3. DISCIPLINA ESCOLAR LENGUA Y LITERATURA: SUS RECONFIGURACIONES ACTUALES EN UNA HISTORICIDAD DE IDAS Y VUELTAS

Decíamos al inicio del capítulo anterior que localizaremos las reconfiguraciones de la disciplina escolar lengua y literatura en los debates previos y posteriores a la reforma educativa de 1993 que presentan continuidades hasta nuestros días en distintas producciones didácticas de la lengua o la literatura y en otras fuentes. También, en un corte del sistema educativo que ubicado en esa historicidad permite develar sentidos cruciales para esa reconfiguración: los últimos años de la educación secundaria y los primeros de la educación superior destinados a los ingresos de las carreras profesionales⁷⁵. En ambos niveles se observa un tráfico de significados respecto de la enseñanza de la lengua y la literatura que, por su recurrencia, permiten localizar y analizar las resemantizaciones de estos objetos, también ligadas a procesos de reconfiguración dados en la educación primaria. Es decir, que esta investigación no desconoce que, por ejemplo, en el caso de los ingresos a los estudios superiores, no se *hable* de enseñanza de la lengua y la literatura, sino de *Talleres de comprensión y producción de textos*, de *lectura y escritura de textos académicos*, entre otras denominaciones afines, que indican cómo ciertas instancias de reconfiguración de la disciplina escolar se han institucionalizado e institucionalizan. Lo que se propone es superar ciertos particularismos signados por la ahistoricidad y el presentismo en las reflexiones sobre este tema⁷⁶. También modos de investigar zanjados por las

⁷⁵ Utilizaremos esta denominación genérica, dado que estamos tomando una situación de pasaje institucional de un nivel educativo a otro como foco de interés. Las sucesivas reformas que se vienen implementando en el país hacen que, hoy por hoy, convivan distintas denominaciones de los niveles primario y secundario. También en el caso de los estudios superiores, terciarios y universitarios conviven distintas modalidades de cursos de ingreso que en algunos casos, en sentido curricular, pero también simbólico, juegan un rol casi de asignatura.

⁷⁶ En los últimos años, se han realizado varias publicaciones y cantidad de eventos académicos referidos a los ingresos a los estudios superiores y se habilitaron en otros eventos mesas específicas para comunicaciones que versan sobre el tema. Sobre todo, existe un volumen importante de ponencias en actas que básicamente parten de la aceptación de lo que se debe enseñar allí respecto de la lectura y la escritura en tanto *el* recorte de una urgencia que presentarían los alumnos casi ya egresados del secundario y los ingresantes a cualquier carrera. Básicamente, estos escritos desarrollan las “dificultades” con las que se topan los equipos docentes o describen “experiencias” modélicas (presentismo). En muy pocos casos “lo que se debe enseñar en los ingresos” es puesto en una perspectiva histórica que problematice estos fundamentos reconociendo que se han legitimado en políticas, más allá de una posible “evidencia” que presentarían los ingresantes en sus lecturas y escrituras (ahistoricismo). Por ejemplo, en García Negroni, M.M. (2003). *Actas del Congreso Internacional La Argumentación. Lingüística, retórica, lógica, pedagogía*. Organizado por el Instituto de Lingüística de la

divisorias de niveles educativos en los que pareciera que ningún aspecto de la conformación de los saberes que hacen a las disciplinas escolares, es decir, de líneas que vienen impactando en las últimas décadas, los pusieran en relación entre sí. Que las denominaciones y reorganizaciones del sistema cambien, ratificando las fuerzas de las políticas educativas legitimadas en nuevas perspectivas teóricas académicas (característica fundamental de los últimos tiempos), no significa que la enseñanza de la lengua y la literatura haya desaparecido en cuanto tal ni que se distinga demasiado de un nivel educativo a otro. Pero tampoco se trata de que la misma enseñanza de la lengua y la literatura reconfigurada en la década del sesenta del siglo XIX, ampliada en cuanto a cánones y saberes entre los años setenta y ochenta, y remodelizada en la reforma de los años noventa, de permanencia hasta hoy, presente una continuidad inalterada. Afirmamos en esta investigación que, en realidad, nos enfrentamos a distintas instancias que en juegos de ida y vuelta van señalando que de lo que sí *hablan* esas denominaciones es de reconfiguraciones de la disciplina escolar lengua y literatura.

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en colaboración con la Maestría en Análisis del Discurso de la misma Universidad y la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, con Oswald Ducrot como presidente de honor del Congreso; realizado en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA los días 10, 11 y 12 de julio de 2002; se presentan los siguientes trabajos en el Eje “Enseñanza del discurso argumentativo”: Arrosi, F.; Axelrund, B.; D’Agostino, M.; Eisner, L. (UBA). “Competencias argumentativas en alumnos universitarios”; Bosani, A.S.; Cervini, C.; Massi, M.P.; Sosa, N.B. (UNIV. Comahue). “Hacia la retórica de la monografía. Una propuesta pedagógica para un taller de análisis y producción”; Durante, V.J. (UNIV. Gral. Sarmiento). “La enseñanza de la argumentación en relación con el razonamiento”; García Jurado, M.A. (UBA-Conicet); López García (UBA) y Miñones, L. (UBA-Conicet). “Construcciones concesivas en producciones escritas de alumnos preuniversitarios”; Marín, M. y Hall, B. (UBA). “Marcas de argumentatividad en los textos de estudio. Obstáculos para lectores inexpertos”; Marra de Acebedo, L. (UNIV. San Juan). “La argumentación como función del lenguaje”; Padilla de Zerdán, C. (UNT). “Discurso argumentativo y procesos de producción en ingresantes universitarios”; Palou de Carranza, E. (UNIV. Río Cuarto). “La justificación en el discurso argumentativo en situación de clase”; Rubione, A.; Lonchuk, M.; Belpoliti, F. (UBA). “Reglas inferenciales del modelo abductivo en la reformulación metacognitiva para la interpretación de textos literarios”; Sacristán, G. y Larraquy, M. (Instituto Centro Cultural Haedo). “Los adolescentes aprenden a argumentar”; Sanséau, M.T. (UNIV. del Centro de la Provincia de Buenos Aires). “Desarrollo del discurso argumentativo, llave de entrada al mundo académico”; Viglioni de La Rosa, M.E. (Universidad Austral). “La práctica de la argumentación y del debate para el aprendizaje de la lengua”. Disponible: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/linguistica/pdf/laargumentacion/6.pdf>.

Decíamos en los capítulos anteriores que nos interesa delinear los fundamentos de una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura que justamente se ancle en la historicidad de la disciplina escolar, en el recorte del trabajo docente y en la tensión saberes pedagógicos-saberes docentes. En ese sentido, el propósito de este capítulo es desenmadejar las perspectivas en didáctica de la lengua o la literatura que entran esa tensión en constantes intentos por resolverlas. Como hemos analizado en las intervenciones de las profesoras Balsamello y Vercellino, en palabras de la última: “Volviendo a la lectura: qué difícil me resulta posicionarme frente a esa dualidad: comprensión lectora-placer por la lectura. En el nivel medio solíamos elegir en febrero las obras literarias que nuestros alumnos leerían en cada curso. La dificultad se me presentaba a la hora de decidir cómo trabajar con ellas: ¿leerlas en voz alta o cada uno en silencio?, ¿pedirles que lean en sus casas?, ¿darles un cuestionario?, ¿de qué tipo: argumento, reflexión, tipología textual, etc.?, ¿realizar comentarios orales?, ¿y si no queda nada por escrito van a pensar que no lo trabajamos?” Se trata de localizar cómo las reconfiguraciones de la disciplina escolar van mostrando en esa historicidad procesos de encastres de las diferentes perspectivas. Como explica la profesora Ángela Montero en su trabajo final del curso que dictamos en la provincia de Tucumán en 2006⁷⁷:

La elección del cuento “Como si estuvieras jugando” de *El inocente*, de Juan José Hernández, se debe a que refleja las costumbres, las creencias y el estilo de vida que los del Norte llamamos nuestro folklore; y nos permite identificarnos con la situación narrada, los personajes, los climas, los grados y la dramaticidad de la existencia de los indigentes campesinos. Esta particularidad hace, a mi entender, que sea más accesible a los alumnos pre-adolescentes, y de todas maneras, es una buena fuente para trabajar los valores que poseemos como comunidad, los defectos, y nos puede llevar a planteos sobre nuestra realidad social. Trabajamos con el Octavo “A”, Turno Mañana, de la Escuela Scalabrini Ortiz, sita en Pje. Benjamin Paz 231 de esta Capital [San Miguel de Tucumán]. Los alumnos pertenecen a sectores socioeconómicos carenciados, muchos de ellos subsidiados con becas de la Nación. Y están en la preadolescencia, salvo dos repitentes. En primer lugar, leímos el cuento seleccionando algunos lectores que participaban activamente en clase. Se hacía respetando los macrosegmentos que propone la estructura.

Montero da cuenta de una síntesis que es parte de las últimas reconfiguraciones de la disciplina escolar como procesos de encastre: la literatura refleja costumbres, creencias, estilos de vida del norte y de allí los fundamentos de la selección del cuento de Hernández

⁷⁷ Se trata del curso “Enseñanza de la literatura desde la perspectiva sociocultural”. Fue dictado para la Red Federal de Formación Docente. Proyecto Lectura. Provincia de Tucumán, los días 12 y 13 de junio de 2006.

en procura de las lecturas de sus alumnos tucumanos. Asimismo, el cuento presenta una estructura, “macrosegmentos”, que habilitan el trabajo con la comprensión lectora, pues allí se enmarcan dichas categorías. También Laura Lezcano que en 2003 trabajaba como maestra en 7.º y 8.º años de EGB en Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, señala en uno de sus trabajos escritos para la aprobación de una asignatura que tuvimos a nuestro cargo⁷⁸:

En esta relación compleja y tensa entre la literatura y la escuela, son variadas las formas de promocionar la lectura. Por un lado se puede optar por el desarrollo del hábito lector a través de la gestión de estrategias más libres o lúdicas, como por ejemplo, la biblioteca del aula y por otra parte, las lecturas comunes seleccionadas por los docentes que permiten la formación de la competencia literaria específicamente –relacionada con el área de literatura.

Para Laura Lezcano, el abordaje de la lectura reenvía a la *promoción de la lectura* para la que establece dos órdenes: uno lúdico, libre, y otro preocupado por el desarrollo de la *competencia literaria* como modo reconfigurado por las líneas de la comprensión lectora de dar cuenta del cruce lectura-desarrollo del pensamiento-enseñanza de saberes literarios⁷⁹.

Se trata, a contrapelo de los análisis que buscan señalar las posibles “imperfecciones teóricas” de este tipo de reafirmaciones sobre el trabajo docente, de estudiar la pertinencia que develan en cuanto muestran cómo la disciplina escolar se ha apropiado de axiomas de las distintas perspectivas de las didácticas de la lengua o la literatura. Es decir, que al situar estos modos de dar cuenta del propio trabajo docente, se reconocen distintos circuitos de producción de orientaciones y cruces: entre la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva social, cultural e histórica; entre esta y las didácticas de la lengua de corte psicogenético y otros con las didácticas de la lengua de corte lingüístico cognitivo textualista. Lo que ahora interesa agregar a ese proceso es cómo se vincularon o no con la desestabilización de las anteriores zonas disciplinares y de actuación profesional organizadas y conservadas hasta los años noventa por el anterior sistema educativo según la

⁷⁸ Seminario de contenidos II: Teoría Literaria y Prácticas de Lectura y Escritura. Licenciatura en EGB con orientación en Didáctica de la Lengua y la literatura. Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín. Sede Universidad Nacional de la Patagonia-UACO. Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz.

⁷⁹ La noción de *competencia literaria* fue introducida en los estudios literarios por Jonathan Culler (1975). Trabajos representativos de la didáctica de la literatura española, como los de Mendoza Fillola (1990, 2003); Lomas [coord.] (1996) y Colomer (2001) potenciaron su divulgación y uso en el campo disciplinario y en sintonía con las líneas de la comprensión lectora (Cuesta, 2003).

formación académica de origen tanto de los ya en aquel entonces llamados *especialistas* como también de los docentes en un movimiento que continúa hasta la actualidad⁸⁰. Dicho en otras palabras, qué razones terminaron ofreciendo los debates, que ya hemos reseñado, traficados a las agencias del Estado, encargadas de llevar adelante políticas educativas y a la industria editorial escolar, que ubicaban todavía la lengua y la literatura en las orientaciones curriculares, pero ya comenzaban a desplazarlas entre sí y en nombre de nuevos constructos de enseñanza, como la comprensión lectora y la producción escrita o las prácticas de lectura y escritura.

3.1. Variables de reconfiguración de disciplina escolar lengua y literatura: el problema de la periodización para una historia reciente

En el capítulo anterior, fundamentamos que la noción de disciplina escolar supone en sí misma la historización de la enseñanza como acción social que conjuga y vincula dimensiones macro- y micropolíticas. Por lo tanto, el presente capítulo de esta investigación está destinado a la historización de esas reconfiguraciones que se pueden enmarcar entre los años ochenta y hasta ahora, no obstante, en una inevitable recuperación y ligazón de algunos de sus antecedentes en la transición de los años sesenta hacia los setenta. Es decir, que también se apelará a una serie de líneas que trabajan la historia reciente en cuanto al análisis de esos procesos amplios y particulares en las nuevas sociedades modernas –y en el

⁸⁰ Por ejemplo, en la nueva reforma del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires implementada paulatinamente a lo largo de esta última década, y aún en desarrollo, la reconfiguración de la caja curricular históricamente destinada a la enseñanza de la lengua y la literatura, y denominada de ese modo o como *Lengua* ha sido modificada como *Prácticas del Lenguaje*. Hecho que trae consigo una reconfiguración disciplinaria y también una ampliación de la incumbencia de los títulos que se deben detentar para obtener los cargos correspondientes. Así, y ya no a causa de una ubicación por debajo de los profesores en Letras medida por grados de antigüedad, puntajes obtenidos en la formación continua, o cantidad de materias aprobadas para los todavía estudiantes, carreras consideradas afines, etc., como jerarquización de títulos, estos espacios de trabajo pueden ser tomados por colegas de Ciencias de la Comunicación o Ciencias de la Educación. Esta diversificación de titulaciones legitimadas por las nuevas regulaciones del sistema en materia de incumbencias profesionales se suma a las ya gestadas en los años noventa con la llamada Reconversión de maestros. Dicha Reconversión llevada a cabo por distintas Universidades nacionales legisló una serie de cursos, orientados hacia la especialización en la enseñanza de distintas disciplinas escolares, destinados a maestros para que pudieran dictar clases en el nuevo panorama que ofrecía la EGB 3 (anteriores séptimo grado de primaria más primero y segundo año del antiguo nivel secundario). Indudablemente se trata de nuevas movi­lidades de docentes formados en distintas tradiciones disciplinarias que conllevan efectos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura que deberían ser estudiados de manera particular.

caso de América Latina, democráticas— atravesadas por nuevas relaciones entre intelectuales y Estado. En términos más precisos para el periodo que nos interesa *expertos/especialistas, mercado editorial y Estado*. En consecuencia, como también ya se señaló en la primera parte de este trabajo, no se trata de hacer ni una *Historia* de la enseñanza de la lengua y la literatura, de las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura o de la lectura o escritura en un corte cronológico del sistema educativo argentino, sino de hallar los “*momentos fuertes*, nudos de problemas que definen y marcan mojones en el complejo proceso de constitución del conocimiento” (Neiburg y Plotkin, 2004: 21-22).

Las periodizaciones parciales que aquí se presentan responden a momentos significativos de una historización que recorta las reconfiguraciones de la disciplina escolar lengua y literatura en la Argentina de las últimas décadas. En ese sentido, los cortes no se dan por décadas, más allá de su necesaria utilización para la marcación temporal, sino por la localización de los desarrollos de las perspectivas de las didácticas de la lengua o la literatura en sus propios contrapuntos y encastrados. También en cotejo con las maneras en que la hiperproducción sobre enseñanza de la lengua y la literatura sintetiza estos desarrollos volviéndose *fuentes o señales, marcas*, de reconfiguraciones. De hecho, cada década encontrará en ciertos años significativos procesos de conformaciones de saberes, líneas teóricas, tendencias que a la hora de leer las fuentes parecen haberse concentrado en lapsos cortos, por ejemplo, los años 1973 y 1974, que muestran actuaciones profesionales de intelectuales y especialistas que luego del Golpe de Estado de 1976 igualmente hablan de sus persistencias o resurgimientos con la vuelta a la democracia. También en el marco de cómo esos procesos de reconfiguración dialogaban con aquellos vinculados a las propias disciplinas destinadas al estudio de la lengua y la literatura en el ámbito de la educación superior. Por ello, estos cortes se entienden como aproximaciones históricas, bisagras y no como *un antes y un después* tajantes e inamovibles. En resumen, se trata más bien de una periodización ordenadora de la exposición y sin pretensiones de instituirse como tal.

Existen una serie de investigaciones que nos ofrecen distintas entradas para la reconstrucción histórica de la enseñanza de la lengua y la literatura en la Argentina anteriores al periodo que aquí interesa y otras que también abordan los años 1980 y 1990. Estas entradas comprenden los análisis del currículum (Dussell, 1997), relaciones entre

escritores-intelectuales, proyectos de políticas educativas y Estado (Dalmaroni, 2006), la irrupción de la industria editorial escolar entre los años sesenta y setenta, y sus implicancias en la conformación de nuevos cánones literarios y concepciones de lectores jóvenes (Piacenza, 2001, 2003a, 2003b), el funcionamiento discursivo de libros escolares de los siglos pasados (Bentivegna, 2010). En la línea de la sociogénesis de las disciplinas escolares, se presentan estudios específicos sobre la conformación y derroteros de la disciplina escolar lengua y literatura en la Argentina (Bombini, 2005; Sardi, 2006) y de la historia de la lectura en la escuela primaria (Sardi, 2011). Todos ellos permiten reconstruir una cronología que se extiende desde la institucionalización de la escuela media en la Argentina y el currículum para el área de Lengua y Literatura, en el siglo XIX, hasta aproximadamente los años sesenta y setenta; a la vez que comprenden parte de las discusiones en los albores de la restitución de la democracia y en años posteriores. Tal es el caso de investigaciones que recortan los años ochenta y noventa para problematizar las relaciones currículum, mercado y actuación docente (Gerbaudo, 2006) o los modos de postular la lengua como objeto de enseñanza en el contrapunto manuales escolares y actuación docente (Riestra, 2008). O la transición de esas décadas en estudios de caso, como la enseñanza de la literatura en la educación de adultos en la provincia de Salta (Bustamante, 2008); también la irrupción de los talleres de escritura de ficción y sus entradas y remodelaciones en la escuela (Alvarado, 2001; Frugoni, 2006). Se trata de estudios que analizan desde una variedad de fuentes (discursos, conferencias, leyes, programas, producciones literarias, libros de texto, pedagógicos, revistas de educación, relatos y entrevistas, entre otros) distintas orientaciones que va a ir asumiendo la enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de diferentes debates político-educativos recortados en ese objeto. Así develan las complejas relaciones entre Estado, intelectuales orgánicos, pedagogos, maestros y profesores, Estado y mercado editorial en la conformación decimonónica y hacia adelante de la disciplina escolar lengua y literatura; que ya en algunos casos van preanunciando ciertos tópicos de continuidad en los debates que para los años ochenta encontrarán varias redefiniciones que se irán consolidando hasta hoy.

Nos referimos al núcleo temático lengua/literatura/lectura/escritura.

Entre los escasos trabajos que analizan los últimos discursos imperantes sobre la lectura en nuestro país, es conveniente señalar que la crisis sociopolítica y económica de 2001 no se constituirá como un quiebre significativo, dado que, y como ya hemos visto, la lectura aparecía como claro objeto de lucha, justamente discursiva, desde los años posteriores a la democracia y a los años noventa. Los Operativos Nacionales de Evaluación (también provinciales o jurisdiccionales), las noticias periodísticas sobre las desaprobaciones masivas en los exámenes de ingreso a ciertas Universidades, la preeminencia de las posiciones sobre la comprensión lectora y los incipientes debates de las posiciones socioculturales e históricas sobre la lectura, así como el llamado *ocaso de la lectura* frente al avasallamiento de la tecnología, tanto al modo de avales como de polémicas, encuentran registros anteriores al 2001, ya sea en la producción académica o en políticas educativas⁸¹ (Cuesta, 2003a: 12-21). Tampoco van a estar solamente localizadas en políticas de promoción de la lectura y en el objeto lectura en sí; sino que van a enlazar la concepción de lenguaje y lengua, además de literatura, que suponen. En el exhaustivo trabajo de análisis de los CBC para el área de Lengua y lo que podríamos denominar cantidad de documentos

⁸¹ Un caso de los inconvenientes que generan las periodizaciones que toman hechos históricos factuales como marcadores de inicios o cierres de *fenómenos*, por ejemplo, la crisis de 2001 es el Plan Nacional de Lectura (PNL) articulado claramente en perspectivas que apostaban a la relación literatura y formación de lectores sin remitir a las fundamentaciones de las líneas de la comprensión lectora (di Stefano y Pereira, 2009). En especial aquellas orientadas a la reparación de un déficit. Esta posición caracterizó las acciones del Estado nacional en política de lectura desde el 2000 bajo el gobierno de De la Rúa y con el Ministerio de Educación a cargo de Juan José Llach. En ese entonces, en el marco del Programa Nacional de Innovaciones Educativas, el PNL era coordinado por Lucas Luchilo y la Campaña Nacional de Promoción de la Lectura (CNPL) por Gustavo Bombini. Así es que en dos de sus publicaciones: Bas, A.; Bombini, G.; Ciriani, G.; Di Marzo, L.; Mascitti, G.; Salvi, A. y Seoane, S. (2000) *Cuadernillo del mediador de lectura. Círculos para la Promoción de la Lectura* y Bombini, G.; Deza, G.; Itzcovich, S.; Bas, A.; Salvi, A. y Seoane, S. (2000) *Cuadernillo para el Curso-taller de narración oral y lectura en voz alta para adultos mayores*, ya se podían hallar las fundamentaciones en torno a la figura del *mediador*, la necesidad de propiciar *experiencias de lectura* tanto en actividades extraescolares como en el aula, es decir, en el marco de las instituciones educativas. Algunos integrantes del mismo equipo técnico de la CNL, con la coordinación de Gustavo Bombini, fueron ratificados en 2003 en la presidencia de Néstor Kirchner y el Ministerio a cargo de Daniel Filmus para una nueva organización que diferenció al PNL (ahora a cargo de Bombini) de la CNL (a cargo de Margarita Eggers Lan) dando continuidad a una política de promoción de la lectura que ya diferenciada de la CNL abogó hasta el 2008 por un trabajo que acompañara a la escuela, que la incluyera en esa tarea de promoción de la lectura en la diversificación de acciones que iban desde la entrega de libros, el acercamiento entre lectores y autores hasta la formación docente. Desde el 2008 dirigido por Margarita Eggers Lan: “El Plan LECTURA del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Lectura) fue creado por la Resolución Ministerial N° 1044/08, que fusionó el Plan Nacional de Lectura y la Campaña Nacional de Lectura que venían desarrollándose desde 2003, en la escuela y los ámbitos no convencionales, respectivamente. Desde entonces, trabaja en todo el país para la formación de lectoras y lectores, como lo establece la nueva Ley de Educación N.º 26.206.” <http://portal.educacion.gov.ar/plan-nacional-de-lectura/>

que hicieron a su entorno, Analía Gerbaudo (2006), a propósito de los usos propagandísticos que realizaron varios funcionarios de “la democrática consulta a expertos”, inquiriere sobre la intervención de Ana Camblong (docente e investigadora en el área de Semiótica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones), entonces Decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, quien elaboró “documentos críticos enviados al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, respondidos en tono de disculpa por la entonces Directora General de Investigación y Desarrollo Educativo, Dra. Cecilia Braslavsky”:

Camblong y su equipo señalan la importancia de que la política lingüística no solape las diferencias gestadas por los diversos universos socioculturales y la simultaneidad de mundos posibles coexistentes y subrayan la necesaria vinculación de la política lingüística con una “ética” que explicita las reglas del juego y que centre sus decisiones en el respeto real a las diferencias, llamando la atención sobre la necesaria puesta de manifiesto del lugar que juega el poder en la “validez” y “prestigio” de los discursos. Finalmente se cuestiona el énfasis en el aspecto comunicativo del lenguaje así como la supresión de los rasgos diferenciales en función de la lengua estándar (Gerbaudo, 2006: 84).⁸²

En ese sentido, resultan curiosos análisis que demarcan temporalidades como la que se comprendería entre el 2001 y el 2006 y que, a su vez, recurren a la dicotomía modernidad/posmodernidad para explicar un debate que a todas luces es moderno y localizado en nuestro país. Que las posiciones, en definitiva, críticas a la comprensión lectora hayan protagonizado la construcción de políticas de lectura en determinados gobiernos, que además se fechen con anterioridad a la mencionada periodización, no

⁸² Gerbaudo (2006: 84-85) cita dos momentos del documento elaborado por Camblong y su equipo:

El énfasis en la comunicación simplifica peligrosamente las características y las potencialidades del lenguaje. En primera instancia, habría que indicar que se prioriza la significación y el sentido [...]: hay mucha comunicación que, o bien genera disímiles y hasta contrapuestas significaciones, o bien resulta sin sentido, de acuerdo con los grupos socioculturales en cuestión [...]. En segunda instancia, el lenguaje considerado como “instrumento de comunicación”, supone la existencia apriorística de un sujeto que maneja “desde antes” o “desde fuera” el lenguaje. No se niega el aspecto instrumental del lenguaje, pero al mismo tiempo, esta propuesta intenta no dejar pasar el papel que cumple el lenguaje en la constitución e instauración del sujeto que habla–interpreta. El sujeto se encuentra involucrado en su propio lenguaje, que no es otro que el lenguaje del grupo sociocultural al que pertenece. Cada comunidad tiene sus propias costumbres y entre ellas ubicamos a los hábitos lingüísticos. Si “el hábito no hace al monje”, sí hace al hombre–que–habla. Por consiguiente, no se trata de un adentro y un afuera, de un “objeto–externo”, sino de un universo, de un mundo y de un sentido en el que se juega la vida del lenguaje y en el cual quien habla–interpreta, está jugado (Camblong, 1996: 4–5). ¿Qué significa que la institución escolar asegurará la igualdad de oportunidades a los alumnos? Esa pregonada igualdad, ¿podrá pasar por otros cánones que no sean la comunidad material de contar con objetos urbanos descontextualizados?, ¿se podrá entender como la posibilidad de desarrollo óptimo pero desde el punto de partida de cada niño y hasta el punto de llegada que necesite para una elección consciente de la vida que elija vivir? (Camblong, 1996: 9).

significa una homologación de consecuencias: de la crisis política y socioeconómica a la crisis de la lectura. Menos aún cuando lo que se dirime es la escuela: institución moderna por excelencia⁸³. Lo que sí ocurre es la puesta en escena de la categoría *experiencia* y *relato de experiencia(s)* que no solamente será utilizada para dar cuenta de la lectura, sino también de la escritura y de la enseñanza, y el aprendizaje en general, como ya hemos analizado en el capítulo anterior. Categoría que, acordamos, es por demás problemática, pero que indudablemente es trabajada por sociólogos y antropólogos, también historiadores, (Bourdieu, 1995; de Certeau, 2000; Chartier, 1995, 1999; Chatier y Cavallo, 1998) muy citados en su momento, como el caso Michèle Petit (1999, 2001), pero no desgajada de sus implicaciones justamente sociales, culturales e históricas que no significan un traccionamiento hacia una especie de metafísica individualista de la lectura. Cuando estos autores hablan de *experiencia(s)* se trata, a grandes rasgos, del juego entre lo individual y lo social. En todo caso, otro es el problema que aparece cuando se analizan materiales o documentos producidos por las orientaciones del Plan Nacional de Lectura desde el año 2000 hasta el 2008, vinculados más bien con recortes y reinterpretaciones de los aportes de esos desarrollos teóricos sobre la lectura⁸⁴.

⁸³ Mariana di Stefano y Cecilia Pereira (2009: 243) además de este problema de periodización que presentan en su trabajo no dan cuenta de su protagonismo en estas discusiones polarizadas. Nos referimos a sus investigaciones y actuaciones docentes en el marco de la cátedra de Semiología del Ciclo Básico Común de la UBA y la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura (cf. Narvaja de Arnoux, di Stefano, Pereira, 2002).

⁸⁴ En este sentido, acordamos con di Stefano y Pereira (2009: 244-247) cuando retoman algunas afirmaciones de *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura* orientación elaborada por Graciela Montes en tiempos en que el PNL fue coordinado por Bombini (en 2006) y que sigue disponible en línea en su página ahora bajo la coordinación de Margarita Eggers Lan. Estas afirmaciones, que recuperan la noción de “construcción de lecturas/significados” propia de la psicogénesis en cruce con una particularización concedida a los lectores y lectoras que no “construirían ninguna lectura igual sobre un mismo texto” como modo de entender las variables tiempo y espacio, se deducen históricas, hablan precisamente de eso: de un encastre de perspectivas sobre la lectura que opacan o evaden los aspectos que hacen a la enseñanza que siempre se pone al ruedo en una situación de lectura, ya sea escolar o de educación no formal. No obstante, las autoras vuelven a orientar su análisis a una hipótesis de representación de lectura posmoderna en cuanto estos lineamientos condensados en *La gran ocasión* traccionarían a una especie de anarquía de los lectores, pero sin retomar otros momentos significativos de este trabajo en los que, creemos, claramente se aprecia la posibilidad de construir hipótesis de encastres de perspectivas teóricas amalgamadas en la retórica de una orientación político-educativa que si bien intenta diversificar en la comunidad de trabajadores de la cultura nociones cristalizadas de lectura; corre el riesgo de pretender anular las orientaciones de la enseñanza que se actualizan en cada práctica.

En realidad, el costado posmoderno de estos debates también ya estaba fechado con anterioridad y semantizado en *el placer de la lectura* como respuesta a una tradición enciclopedista de la enseñanza de la literatura ligada al privilegio de un saber historiográfico, de un *aparato interpretativo escolar* entendido como única lectura posible en la escuela, en detrimento de una experiencia estética con los textos (Bombini, [1989] 2005). El reclamo por el placer de la lectura, a su vez, halló distintas vertientes y fue rápidamente cuestionado por los posicionamientos que si bien bregaban hacia una problematización de la especificidad de la enseñanza de la literatura, como un tipo de lectura particular, detectaban que los procesos de *escolarización de la literatura* encontraban una nueva cara en las líneas del placer:

Una buena interpretación psicologicista, cualquier versión oficial de <<lo que quiso decir el autor>> o un cuidadoso análisis del discurso en su plano ilocutivo pueden servir por igual para convertir a la literatura, esa especie propia de las regiones indómitas, en una mansa y controlable mascota. Pero no todos los fantasmas responden al mismo estilo. El de la frivolidad, por ejemplo, es un fantasma más *ligh*. Se inició con un *slogan* que en su momento fue muy saludable, el del <<placer de leer>>. Se trataba de una exhortación <<blanda>>, que nació, aparentemente, para contrarrestar los efectos <<duros>> del fantasma anterior. Rápidamente se lo asoció con <<comodidad>> y con <<facilidad>>, oponiéndosele al <<trabajo>>, el <<esfuerzo>> (y el <<displacer>>) propios de las prácticas de escolarización. El placer estaba vinculado estrechamente con el juego. El descubrimiento del juego había sido, por supuesto, muy valioso... Solo que, muy rápidamente, el juego se convirtió en la consigna de juego, es decir, en normativa: al valioso postulado <<los niños juegan y se construyen cuando juegan>>, siguieron las exhortaciones, no siempre valiosas: <<juguemos entonces>>, <<hay que jugar>>, <<inventemos juegos>>. Con la literatura se juega, es cierto, pero siempre y cuando jugar signifique también jugarse la vida. El juego domesticado ya no pertenece a la frontera indómita de la palabra, pasa a ser juego juguetero, un simple pasatiempo. Y pronto los juegos se volvieron *actividades*. Las actividades terminaron resumiendo lo que se entendía por juego mientras en las bibliotecas, los blandos almohadones simbolizaban la facilidad, en contra de los viejos y duros pupitres (Montes, 1997: 133).

Así es que en las opciones por imaginar una enseñanza de la lectura, y específicamente de literatura, se planteaba una contraposición entre el reclamo por una *auténtica experiencia de la literatura* (Montes, 1997: 133) y concepciones que cruzaban criterios de utilidad didáctica con validaciones de lo ininteligible como función de la literatura y que, a su vez, reenviaban a una reutilización distorsionada de *El placer del texto* de Roland Barthes (Díaz Súnico, 2000). De este modo, el eslogan del *placer de la lectura* se volvía contenido de enseñanza de la lengua y la literatura reconfigurada en su orientación hacia un *entrenamiento lector* –que se implicaba también en la escritura– en los mismos CBC: “En el caso del entrenamiento lector todos sabemos que se adquiere leyendo, bueno, hay que

desarrollar, entonces, el placer de la lectura a través de formas pedagógicas variadas y en el otro caso, el de la lectura controlada, es conveniente que el alumno y el docente interroguen ese acto de leer, qué es leer, para después poder leer conscientemente, poder reconocer lo que es importante para una tarea escrita” (Narvaja de Arnoux, 1997: 58-59).

Así se afirma para mitad de los años noventa la oposición: una *lectura del placer* que no habrá que interrogar, y otra *controlada* que sí deberá indagarse en el aula⁸⁵. Este posicionamiento encontraba, a su vez, su propia versión en la educación primaria de la mano de las perspectivas de la didáctica de la lengua o la literatura apoyadas en la psicogénesis en cruce con la alfabetización. Por lo tanto, se trata de debates y posibilidades de incidencias de ciertas perspectivas en el espacio de la disciplina escolar que se van dando en simultáneo; esto es, que presentan cruces y encajados de sus axiomas, distintos momentos de utilidades por parte del Estado y el mercado editorial que les brindaron más o menos beneficios, más o menos visibilidad. En consecuencia, no se las puede encuadrar en lapsos precisos a modo de *inicio* y *cierre*, de *irrupción* y *desaparición*. Tampoco creemos que podemos desagregarlas en qué entienden cada una de ellas por lengua y literatura y sus reconversiones en lectura y escritura, pues cada línea muestra una historicidad de transiciones teóricas solidarias entre estos objetos y entre algunos de sus axiomas reconfiguradores de la disciplina escolar.

3.2. Entre la comprensión lectora y la producción escrita; las situaciones de lectura y de escritura

Como decíamos, creemos que la decisión de historizar políticas educativas en sus posiciones respecto de la lectura, que además no deberían ceñirse solamente a ella, lleva a analizar el contrapunto en el debate localizado entre expertos de la comprensión lectora, en alfabetización y su lugar de beneficio en las políticas educativas de Estado en tiempos

⁸⁵ En este marco, circulaban en la formación de maestros, particularmente, argumentos sobre las ventajas didácticas de los proyectos de formación de lectores, por ejemplo, el proyecto con niños de segundo grado que elaboran un casete con las lecturas en voz alta de poemas elegidos por ellos mismos, con la ayuda de su maestra, está fundamentado en el modelo de lectura por objetivos de Solé ([1992] 2000) y la noción de “modalidades de lectura” (Nemirovsky y Carlino, 1992; Nemirovsky, 1999). Ese casete sería entregado a “Grupos de jardín de infantes de la escuela y Biblioteca parlante de ciegos”. Así, se justificaba didácticamente que “... un poema o un cuento pueden ser leídos en un momento por placer, y convertirse, en otra situación, en el medio que permite comunicarle algo a alguien...” (Lerner, 1996: 11).

anteriores y posteriores a la reforma de 1993. También en la visibilidad que irán teniendo los expertos en promoción de la lectura y didáctica de la lengua y la literatura de mirada social, cultural e histórica desde el año dos mil en adelante, beneficiados por otras políticas educativas que les permitirán incidir en el espacio educativo. No se trata de *representaciones de la lectura*, sino de puestas en circulación de formaciones de conocimientos académicos en las arenas de decisiones políticas que no van a autonegarse en esta zona (sí en los debates librescos). Por el contrario, van a superponerse y, en muchos de sus axiomas, a encastrarse. Así lo muestra el trabajo final de la profesora Agustina Alen para un curso que dictamos en Cipolletti, provincia de Río Negro, en el año 2009⁸⁶:

Registro

Prof.: Agustina Alen

Lectura: Texto expositivo que renarra la leyenda del Rey Arturo en: Antokolets y Otros. (2001). *Literatura II. Europa y Norteamérica*. Activa. Puerto de Palos. Pág. 58.

Escuela: CEM N.º 9 – Gral. Roca, Río Negro.

Espacio curricular: Taller de Lectura y Escritura.

Curso: 1er año, Escuela Secundaria (en Transformación). [“Nuevo” régimen para las escuelas secundarias que comenzó a ser aplicado, optativamente, en la provincia desde el año 2008].

Alumnos de entre 13 y 14 años.

Tiempo: 120 minutos (3 hs cátedra continuas).

Comienza el encuentro y después de hacerlos sentar y pedir silencio, que abran los portafolios [Cuaderno de clase o registro áulico] y busquen el trabajo del último encuentro, para verificar que todos hayan completado la actividad anterior y entrar en tema, estábamos aprendiendo leyendas, les pido que lean las que ellos habían escrito. Algunos, quienes completaron la actividad, y por orden alfabético leen su trabajo. Cabe aclarar que como en la mayoría de los grupos y escuelas los ruidos son incesantes y la lectura pública es un ejercicio de resistencia.

A continuación hacemos un repaso de lo que son las leyendas y de que cosas nos cuentan. En la transición hacia el tema nuevo les leo un texto de superestructura explicativa, el tema nuevo, que relata las aventuras del Rey Arturo [Antokolets y Otros. Pp. 58. Incluido en el anexo. La mayoría de los alumnos cuentan con una copia de dicho texto].

Esta entrada del trabajo de Alen habla de nuestra hipótesis de encastres de perspectivas con las que los docentes vienen resolviendo sus clases en una empiria cuyos significados recursan al respecto. Es la tensión saberes docentes-saberes pedagógicos la que se devela en el escrito luego de que nosotros habíamos desarrollado en ese curso los fundamentos de una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva sociocultural e histórica. El registro es

⁸⁶ Se trata del seminario de grado “El giro hacia las prácticas de lectura efectivas: sobre las condiciones de posibilidad de la enseñanza de la literatura”. Facultad de Ciencias de la Educación y Centro de Propagación Patagónico de Literatura Infantil y Juvenil (CeProPalij). Universidad Nacional del Comahue (Cipolletti). 25 y 26 de septiembre de 2009.

de una clase cotidiana⁸⁷. Allí se señalizan todas las marcas de la disciplina escolar y sus últimas reconfiguraciones: el espacio curricular denominado Taller de Lectura y Escritura, a la vez enmarcado en la última reforma del sistema educativo de Río Negro⁸⁸, la lectura del día aparece justificada con un tema para enseñar, un conocimiento positivo: el texto expositivo. Desde la orientación de las perspectivas textualistas cognitivas se reaprovecha el texto para ingresar el orden de lo literario: el texto expositivo renarra una leyenda, la del Rey Arturo, propuesta que la profesora retoma de un libro de texto de 2001 y que le da continuidad al tema que venían trabajando en las clases anteriores: la leyenda. Cuando comienza su relato al modo de registro de clases en sí, aquella prerrogativa del taller de lectura que la profesora ha presentado a sus alumnos como “lectura pública” colisiona con el alboroto y las resistencias. Como señalábamos en el capítulo anterior, no se trata de que al “liberar” a los docentes de las retóricas de la planificación escolar se lanzarán a contar “experiencias exitosas” a contrapelo de sus sujeciones; sino que habilitan una zona por demás compleja en la que nos hablan acerca de cómo lidian cotidianamente con las superposiciones y encastres de los conocimientos de las distintas líneas de las didácticas de la lengua o la literatura. También con las prerrogativas de cada perspectiva que se han negociado hacia el interior del sistema y de la disciplina escolar.

Así es que la asociación directa entre los políticos que asumen los gobiernos con las políticas que luego se llevan adelante (di Stefano y Pereira, 2009: 234) resulta poco rigurosa al no prever en sus aseveraciones que los expertos han ganado su propio lugar en las arenas de decisiones justamente políticas, en especial, en lo que compete a materia educativa trascendiendo ellos mismos, o sus perspectivas, esos mandatos. Sobre todo, si se

⁸⁷ A diferencia de los trabajos finales que solicitamos en Tucumán en 2006, en Cipolletti propusimos más variantes ya convencidos de los límites de la perspectiva sociocultural e histórica en cuanto imagina y tracciona hacia unas situaciones de clases que para muchos docentes resultan disruptivas de su trabajo cotidiano. Así fue que la mayoría de los setenta docentes que tuvimos como alumnos de las provincias de Río Negro y Neuquén optaron por analizar clases ya desarrolladas en sus lugares de trabajo, o por desarrollar en el marco de la asignatura o espacio curricular en cuestión, o por explicar sus programas y planificaciones de clases. Si bien en el caso de Tucumán, lo mismo de Caleta Olivia, Santa Cruz, restringimos la consigna al hecho de que los colegas tomaran una clase y llevaran adelante un taller de lectura propiamente dicho, sus trabajos también develaron estas tensiones, o encastres de perspectivas, como ya vimos en las voces de Montero y Lezcano que, a la vez, hacen sistema con las intervenciones de Vercellino y Balsamello.

⁸⁸ Disponibles en: <http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/archivos/disciplinar/2008/>; volveremos sobre estos documentos más adelante.

considera también la conquista de la industria editorial escolar previa a sus irrupciones en las construcciones de políticas, es decir, con una historicidad para atender. Por ello, puede leerse en la fundamentación de los NAP (2006), política curricular legislada en la presidencia de Néstor Kirchner en el marco de la promulgación y sanción de la nueva Ley Nacional de Educación (luego de derogarse la Ley Federal de Educación de 1993) con el Ministerio a cargo de Daniel Filmus:

Se aspira a que los aprendizajes prioritarios contribuyan a “asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional [...] (y) a garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial” [*Resolución N.º 214/04, Consejo Federal de Cultura y Educación*]. Ello no implica ni puede interpretarse como desconocimiento de las definiciones hasta aquí logradas en cada jurisdicción en sus respectivos diseños curriculares. Por el contrario, la identificación colectiva de ese núcleo de aprendizajes prioritarios sitúa a cada una de ellas sobre la base de sus particularidades locales en sus respectivos marcos regionales, en oportunidad de poner el acento en aquellos saberes considerados comunes “entre” jurisdicciones e ineludibles desde una perspectiva de conjunto. En ese marco de búsqueda por la igualdad de derechos y de conciencia de la diversidad cultural, en atención a las necesidades educativas especiales, y con el alerta de que no pueden ni deben convertirse en reforzadores de las desigualdades sociales determinantes de múltiples exclusiones, se impone asumir un enfoque intercultural que privilegie la palabra y dé espacio para el conocimiento, valoración y producción cultural⁸⁹ de poblaciones indígenas del país y de las más variadas formas de expresión cultural de diferentes sectores en poblaciones rurales y urbanas. La educación intercultural y el bilingüismo debe reconocer interacción y diálogo, en no pocos casos conflictivo, entre grupos culturalmente diversos en distintas esferas sociales. Desde esa perspectiva, las acciones que se orienten al trabajo con núcleos de aprendizajes prioritarios deben fortalecer, al mismo tiempo, lo particular y los elementos definitorios de una cultura común, abriendo una profunda reflexión crítica desde la escuela sobre las relaciones entre ambas dimensiones y una permanente reconceptualización de lo curricular. [...]. En acuerdo con la definición del CFCyE, los núcleos de aprendizajes prioritarios se secuencian anualmente, atendiendo a un proceso de diferenciación e integración progresivas y a la necesaria flexibilidad dentro de cada ciclo y entre ciclos. En ese último sentido, la secuenciación anual pretende orientar la revisión de las prácticas de enseñanza en función de lo compartido entre provincias, y no debe interpretarse como un diseño que sustituye o niega las definiciones jurisdiccionales, construidas atendiendo a las particularidades históricas, culturales, geográficas y de tradiciones locales y regionales. Proponer una secuencia anual no implica perder de vista la importancia de observar con atención y ayudar a construir los niveles de profundización crecientes que articularán los aprendizajes prioritarios de año a año en el ciclo. Deberán enfatizarse los criterios de progresividad, conexión vertical y horizontal, coherencia y complementariedad de aprendizajes prioritarios, al mismo tiempo que otros criterios, como el contraste simultáneo y progresivo con experiencias y saberes diferentes en el espacio y el tiempo (presente/pasado, cercano/lejano, simple/complejo, etc.) (NAP, 2006: 11-13)⁹⁰.

⁸⁹ Nota al pie del documento: Novaro, G. (2004), “Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural”, en *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*, MECyT.

⁹⁰ Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-nap/>

A las conceptualizaciones sobre las “competencias, capacidades y saberes” que debe garantizar el Estado para todos los alumnos del país se le sobreimprime la línea de la diversidad cultural. A la que se le suman, a la vez, los criterios de “complejización en espiral” que ya habían sido prescriptos por los CBC en la lógica de “dificultad en progreso”, propia de las líneas psicogenéticas de difícil puesta en diálogo con las nociones de interculturalidad y también de bilingüismo, lo mismo con la educación intercultural bilingüe⁹¹ y con los conocimientos sobre las políticas lingüísticas que también había aportado Narvaja de Arnoux en su colaboración como especialista para el armado de aquellos documentos de los años noventa⁹². Por ejemplo, en su intervención en el I Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura señala:

... las nuevas integraciones regionales y la llamada globalización de la economía ponen en crisis los estados nacionales; estos se habían constituido homogeneizando lingüísticamente y culturalmente el territorio en la medida en que avanzaba la sociedad industrial y se expandía la frontera agrícola. Este proceso construyó la lengua como lengua nacional, imponiéndola en nuestro caso, en el caso de la Argentina, a inmigrantes y comunidades aborígenes; al mismo tiempo impuso una norma de prestigio vinculada a la escritura y al poder de la Capital, cabeza de la organización del estado, mientras que las élites gobernantes manejaban otra lengua además del castellano, preferentemente el francés o el inglés, lo que les permitía regular el intercambio comercial y lingüístico. La mayoría de la población tuvo una educación monolingüe, con aprendizaje precario en la escuela secundaria de otra lengua, que en general servía para hacerlos desistir de emprendimientos futuros en ese sentido. En la actualidad el borrado de las fronteras lleva a apoyar

⁹¹ Para un análisis de las dificultades que todavía encuentra esta perspectiva en sus realizaciones como política lingüística y educativa a nivel curricular y de elaboración de materiales didácticos, cfr. Iturrioz, 2010b.

⁹² Esta línea de debates sobre qué políticas lingüísticas entramadas en qué políticas educativas se deberían imaginar para dar cuenta de la complejidad cultural y social del país además de los estudios de Camblong (1985, 2005), las investigaciones de Luis Heredia y Beatriz Bixio en Córdoba (1991); Briones y Golluscio (1995); Narvaja de Arnoux (1995) encontraban otro antecedente:

... quisiera recordar que hacia 1996 Elvira Arnoux armó, junto a otros lingüistas y críticos, un proyecto para crear una escuela secundaria con bases latinoamericanistas. Para Arnoux la crisis de las políticas neoliberales de los inicios del siglo XXI revitalizó en Sudamérica “el indoamericanismo y el mestizaje de los movimientos populares del siglo XX en su inscripción en un proyecto nacional anti-imperialista que desestima los modos de ver lo étnico derivados [...] de la proyección de la realidad norteamericana a nuestro continente” (2006: 12). El “Proyecto de Red de colegios secundarios bilingües español / portugués dependientes de las universidades e institutos de nivel superior del MERCOSUR” que otorgaría el título de *Diploma de Bachillerato latinoamericano* “reconocido por todos los países del área para ingresar en los estudios superiores” tenía esa impronta. Entre los argentinos que firmaron la propuesta estaban Ovide Menin, Ana María Barrenechea, Noé Jitrik, Melchora Romanos, Nora Múgica, Roberto Bein, Lelia Area, Zulema Solana, Mora Pezzutti, María Luisa Freyre, Liliana Calderón, Élica Lois, Silvia Calero, Lía Varela y Patricia Franzoni. La apoyaron también las profesoras brasileñas María Helena Nagib Jardim, María Luiza Bittencourt y Ana Schterb Gorodicht (cf. Arnoux, 2006: 12-13) (Gerbaudo, 2011: 9). Volveremos sobre este tema más adelante.

las lenguas regionales, impulsar su enseñanza como vínculo con los países limítrofes en un intento de reestructuración del espacio político (Narvaja de Arnoux, 1997: 54-55)⁹³.

Todo el documento de fundamentación de los NAP se articula en el reconocimiento de las distintas expresiones culturales del país, muchas veces en conflicto, pero para asegurar que los mismos NAP darán unidad al sistema en la posibilidad de su “recreación” en cada jurisdicción según “sus propias historias de trabajo educativo, social y cultural”. Se trata de una especie de versión autóctona del paradigma del Banco Mundial en cruce con las perspectivas sociales, culturales e históricas en educación que apuestan a la escuela como el espacio garante de igualdad de acceso y de derechos al conocimiento. Versión, a su vez, que dista de cualquier debate modernidad/posmodernidad y más aún de una especie de retraimiento de la comprensión lectora y de la hegemonía de las líneas lingüístico-cognitivas.

En consecuencia, ya durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, y con el Ministerio de Educación a cargo de Alberto Sileoni, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) distribuye en las escuelas y en los espacios de capacitación docente el documento “Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Lengua”⁹⁴. Se trata de un análisis de los resultados del ONE 2007⁹⁵ de las pruebas tomadas a los 2.^{os}, 3.^{os} y últimos años de la educación secundaria. El documento se

⁹³ Hasta la actualidad, Narvaja de Arnoux ha seguido desarrollando estas líneas enmarcadas en la glotopolítica y con un particular interés en el planeamiento lingüístico atendiendo a las dimensiones de conflicto de estos problemas que exceden las prerrogativas técnicas de las políticas educativas (2010: 330-331). Sin lugar a dudas, se trata de un perfil de especialista diversificado, es decir, que muestra una trayectoria diferida respecto de dos tipos de producción de investigaciones lingüísticas como aportes a la enseñanza que, insistimos, creemos que son distintos y hasta contrapuestos en sus bases epistémicas. Por un lado, las líneas lingüístico cognitivas textualistas como modo de pensar el orden del método (investigaciones que básicamente ha dirigido) y, por otro, estas perspectivas político-históricas que hacen a sus desarrollos personales como investigadora. Estos últimos, sin lugar a dudas, son producciones valiosas para el planteo de los problemas políticos lingüísticos que atraviesan a la enseñanza de la lengua.

⁹⁴ Disponible: http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/nacionales/doc_pedagogicos/REC-MET-LENGUA-pdf.pdf

⁹⁵ Los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) se llevan a cabo periódicamente en las 24 jurisdicciones del país desde 1993. Son planificados, coordinados e implementados por el Área de Evaluación de la Calidad Educativa de la DINIECE con la colaboración de cada una de las jurisdicciones. Disponible en: http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=3&id=14&Itemid=27

inicia afirmando que: “Dado que la evaluación de lengua debe centrarse tanto en los resultados como en los procedimientos utilizados en la comprensión lectora (no es lo mismo seleccionar o elegir una respuesta dentro de una lista de opciones que construir o formular una respuesta de manera autónoma), las pruebas incluyeron dos tipos de preguntas diferentes” (DINIECE, 2008: 7) y continúa explicando que se tratan de preguntas de opción múltiples y de otras cuya respuesta deberá ser desarrollada por el alumno. Cada grupo de preguntas sobre el mismo texto periodístico⁹⁶ se organizan en parámetros de exigencias de desempeño: bajo, medio, alto, y cada ejercicio es medido por categorías de las perspectivas textualistas cognitivas divididas en “capacidad” y “contenido” que se suponen informantes objetivos de los grados de comprensión lectora desarrollados por los alumnos en cada año del nivel secundario evaluado. Dichas capacidades son “interpretar información” o “extraer información”, y los contenidos son “cohesión y correferencia”; “cohesión y paráfrasis”; reconocer “marcas de enunciación”; “información explícita”; “idea principal”; “tema”; “estrategias argumentativas”. Aglutinamos los parámetros de medición porque su lógica se repite, aunque el documento explicita que para las preguntas abiertas se evalúan los procedimientos en las respuestas. Dado que la perspectiva de la comprensión lectora no acepta variedad de posibilidades ni el hecho de que los lectores signifiquen los textos desde saberes propios, sino de previos, el significado debe ser restituido unidireccionalmente desde esos textos en cuestión; las estadísticas se terminan sustentando desde iguales criterios de aciertos y errores⁹⁷. De esta manera, en el Comentario didáctico que se incluye en el documento se expresa:

La lectura es una acción humana compleja que pone en juego competencias lingüísticas, procesos cognitivos, conocimiento de mundo y prácticas socioculturales. Como toda acción humana, está condicionada por el lugar y época en que se produce. Leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado, etc. Comprender implica también percibir la intención o la orientación de un texto. Captar la finalidad de un texto orienta la lectura y permite comprenderlo mejor. Esto también está implícito en el reconocimiento del género al que pertenece, pues precisamente reconocer el género implica asignar no solo una forma y enunciados esperables, sino también una finalidad o una actividad con finalidades más o menos estables.

⁹⁶ Se trata de dos casos: “Brazzaville, la capital africana con el nombre de un blanco”, de Jeffrey Gettleman, extraído del *New York Times* por la sección “El Mundo” del diario *Clarín* (9-12-06); “Para progresos, el siglo XIX”, de Steve Lohr publicado en la sección “Tendencias” del diario *Clarín* (s/d, 1997).

⁹⁷ Los porcentajes no son muy alentadores, si bien aparecen en la mayoría de los casos distribuidos en números más o menos parejos de aciertos y errores o ausencia de respuestas.

Cassany (2006) distingue tres concepciones de la comprensión lectora (no tres modos de leer, sino tres modelos para representar la situación de lectura):

- concepción lingüística,
- concepción psicolingüística y
- concepción sociocultural.

En la concepción lingüística, el significado se aloja en el escrito: leer, para este modelo, es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. En esta concepción, una didáctica de la lectura haría énfasis en el trabajo con la lengua.

En la concepción psicolingüística, se considera que el lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento del mundo. El lector repone elementos no dichos en el texto para otorgarle coherencia. En esta perspectiva, comprender un texto no consiste en comprender sus palabras, sino que es necesario, para la reconstrucción del significado, elementos que no están presentes en el texto. El docente, en este modelo, guía al alumno en la reposición de lo no dicho, lo supuesto, lo que apela a las inferencias del lector y a su conocimiento del mundo.

La perspectiva sociocultural reconoce la importancia del texto y del proceso cognitivo del lector, pero agrega otros aspectos: el significado de las palabras y el conocimiento previo del lector tienen origen social. El discurso no surge de la nada. La lectura se realiza en una época y lugar determinados, en el marco de una cultura en particular. Los distintos grupos humanos desarrollan distintas prácticas discursivas que surgen en el seno de las esferas de la vida social. Desde esta perspectiva, el docente trabaja con la competencia textual del lector, con su conocimiento sobre géneros discursivos. Aprender a leer, considerando los aportes de la perspectiva sociocultural, consiste en aprender a relacionar los géneros discursivos con las prácticas sociales en las que circulan (DINIECE, 2008: 31).

Como ya hemos visto en el capítulo primero, los organismos internacionales y su reclutamiento de especialistas vienen haciendo de directrices de las políticas de lectura y escritura en Latinoamérica y, desde los años ochenta, como reconfiguración de la enseñanza de la lengua y la literatura. Se trata de especialistas que alternan entre distintas agencias de los Estados y las academias/institutos/universidades⁹⁸. Así, los fundamentos del

⁹⁸ De hecho, las mismas de Stefano y Pereira (2009) recurren como fuente de validación al final de su artículo a los resultados de las pruebas PISA de 2006 que, según ellas, estarían mostrando cómo los problemas de lectura se han recrudecido objetando así la productividad de las acciones de promoción de la lectura llevadas a cabo por el PNL y la CNPL. Asumiendo, por lo tanto, el paradigma del Banco Mundial al modo que lo explicamos en el capítulo primero de nuestro trabajo señalan que: “Hasta el momento, no hay datos oficiales nacionales sobre los efectos de las políticas implementadas a través de estos planes, ni en lo que hace a la lectura en la escuela ni fuera de ella. [...] Con los que sí contamos son con los datos que ha proporcionado recientemente el estudio PISA 2006, que al volver a analizar el estado de los alumnos secundarios en comprensión lectora, encontró a la Argentina mucho peor que en el año 2000. [...] Argentina tuvo el rendimiento más bajo de los países latinoamericanos y volvió a situarse por debajo del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)” (2009: 258). Lógicamente los Planes de lectura, en general de ningún país, se orientan a garantizar los aprendizajes necesarios para que los niños y jóvenes se enmarquen en el modelo de lectores que las evaluaciones internacionales requieren. Históricamente, se tratan de acciones de los Estados que justamente intentan generar otra relación entre la sociedad y la lectura hasta en sus versiones más pragmatistas al modo norteamericano con las competencias (torneos) de lectura. Para que estos argumentos posean validez deben sustentarse en la empiria correspondiente, por ejemplo, los documentos de DINIECE que venimos analizando y que fueron dados a conocer en 2008 para que, en todo caso, desde allí se analicen los “malos resultados” que presentan al igual

documento DINIECE sobre la comprensión lectora y su estatuto para la enseñanza de la lengua en el nivel secundario muestran el encastre de las tres perspectivas que venimos estudiando. Resumidas en las palabras de Cassany usadas como apoyatura del documento: “lingüística, psicolingüística y sociocultural”. De hecho, la complejidad ecléctico-teórica que para estos últimos años del 2000 ha asumido la línea de la comprensión lectora es reconocida en una nota al pie del mismo documento que sí, a diferencia de *Zona Educativa* (1999), explicita sus fuentes:

El tema de la comprensión lectora ha sido y es abordado por numerosas corrientes, especialistas, disciplinas, etc. No es el propósito aquí el de relevar estas distintas posturas, sino el de invitar una vez más al lector a pensar en este tema, para luego reflexionar acerca del propio estilo de trabajo con los alumnos en relación con la lectura. Se ha consultado la siguiente bibliografía para elaborar este apartado: Braslavsky, Berta: *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 2005. Cassany, Daniel: *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama, Colección Argumentos, Barcelona, 2006. Chartier, Anne-Marie: *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Colección Espacios para la lectura, Fondo de cultura económica, México, 2004.

En realidad, a lo largo de todo el documento, las concepciones lingüística y psicolingüística se imponen. Básicamente, a través del trabajo de Daniel Cassany (1989, 1999) ya introducido en nuestro país en la reforma de los años noventa y como parte de la importación de la reforma española junto con su industria editorial escolar que, a la vez, habilitó los negociados de las editoriales multinacionales (Gerbaudo, 2006: 86)⁹⁹. Trabajo

que PISA. En nuestra opinión, estos debates muestran los límites de la comprensión lectora sobre sí misma, es decir, en cuanto paradigma de enseñanza de la lectura y la escritura fundado en los criterios de calidad educativa de los organismos internacionales para proveer de créditos y subsidios a los Estados y sus políticas educativas. Hasta que las investigaciones al respecto no reconozcan que las pruebas se orientan a evaluar bajos desempeños, pues los textos elegidos y las preguntas utilizadas los construyen, será muy difícil desanudar la discusión y pensar en una línea de la comprensión lectora verdaderamente puesta al día.

⁹⁹ Dice Gerbaudo al respecto:

Coherente con la obsesión que orientaba la política del menemismo de simular que Argentina se situaba en la órbita de los países del “primer mundo”, seguíamos importando espejitos de colores. Esta vez, bajo la forma de contenidos y de industria editorial. Importación que algunos académicos denuncian desde un costado menos inocente aún. Las analogías que nosotros descubrimos entre el modo en que se recortan los contenidos del área Lengua en Argentina y del área Lengua castellana y literatura en España (analogías que van desde el ordenamiento de “bloques temáticos” hasta la selección de contenidos) son interpretadas por Ibarlucía como un gran negociado en el que se juegan intereses económicos a nivel multinacional. Ibarlucía lee en la gestación del Polimodal el resultado de “un negociado entre el gobierno menemista y el grupo Santillana (Aguilar, Altea, Taurus) que no encontraba un nicho de mercado para colocar los manuales que había editado (con una gigantesca inversión de capital) para la abortada reforma educativa española” (Ibarlucía, 2004: 25). Si seguimos este argumento tal vez sea posible entender por qué era conveniente hacer sentir al docente que

que va a seguir sustentando dichas concepciones en la reutilización de la perspectiva sociocultural, como un modo de señalar que hay otra formación de saberes por atender en los lectores, reduciéndola, como el mismo documento señala, a un conocimiento previo de géneros discursivos entendidos en su mezcla con las tipologías textuales que caracterizan a los CBC (Riestra, 2008: 94). Lo que deviene en el ocultamiento de las orientaciones de significado de los géneros discursivos que, por su carácter ideológico, no pueden sistematizarse en los criterios lingüísticos y, específicamente, psicogenéticos, que luego expresa el documento para arribar a la afirmación de que leer es “leer textos”:

Se lee de maneras distintas según el tipo textual, el contexto, el propósito de lectura, los conocimientos previos, etc. Es decir que frente a cada texto y situación, el lector se comporta de un modo distinto. Esta es una de las dificultades que enfrenta el docente de lengua para abordar esta práctica. Si asumimos que la reconstrucción del significado de un texto será única e irrepetible en cada situación de lectura, si asumimos que el lector ingresará al texto de distintas maneras, con sus propias estrategias, ¿con qué metodología trabajar en el aula?, ¿cómo abordar grupalmente una práctica en la que tiene tanto peso la particularidad del alumno y del texto? Este es uno de los desafíos: ayudar al alumno a encontrar sus propias estrategias lectoras apropiadas para cada propósito de lectura (DINIECE, 2008: 32).

De nuevo, se trata de reconocimientos a medio camino, más ligados a no parecer desconocedores de las discusiones y desarrollos en el ámbito académico sobre estos temas que apelan a la concesión para validar, luego, el posicionamiento que se quiere legislar como relevante para la disciplina escolar. Estos encastres de perspectivas también se aprecian en los objetivos del área para el Tercer Ciclo de la EGB/Nivel Medio (8.º/1.º y 9.º/2.º años) y que sintetizan en gran medida qué es aquello que se considera enseñanza de la lectura y la escritura como enseñanza de la lengua y la literatura. Es decir, como reconfiguración actual de la disciplina escolar. Esto es, que los NAP más bien nos van a mostrar síntesis de perspectivas similares a las de las docentes antes citadas, o sea, no desde la entrada por la comprensión lectora como el documento DINIECE, pero que, miradas desde una posición de la disciplina escolar y más allá de sus buenas intenciones integradoras, van a seguir abonando a la atomización y fragmentación de los saberes al mismo modo que los CBC. En otras palabras, polarizan el espacio de lo pensable en

no sabía o que no podía decidir la trama de su construcción pedagógica, ofreciéndole como solución salvadora la oferta educativa “que sigue los lineamientos de los CBC” (2006: 86).

términos de las realizaciones del discurso pedagógico (Bernstein, 1993): una línea será la comprensión y la producción escrita de los textos no literarios o no ficcionales; otra será la experiencia de lectura de textos literarios y algunos conceptos de teoría literaria que cruzan tipologías, como la narración y la descripción; otra, la reflexión sistemática sobre aspectos normativos de la lengua escrita. De hecho, se trata de un nuevo cruce entre los llamados contenidos “conceptuales, procedimentales y actitudinales” de los CBC que ahora los NAP denominan “situaciones”:

La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas durante el Tercer Ciclo de EGB/Nivel Medio

La valoración de las posibilidades de la lengua oral y escrita para expresar y compartir ideas, emociones, puntos de vista y conocimientos.

El interés por saber más acerca de la lengua y de la literatura para conocer y comprender mejor el mundo y a sí mismos e imaginar mundos posibles.

El respeto y el interés por las producciones orales y escritas propias y de los demás.

La confianza en sus posibilidades de expresión oral y escrita.

La valoración de la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país.

La participación en diversas situaciones de escucha y producción oral (conversaciones, debates, exposiciones y narraciones), incorporando los conocimientos lingüísticos aprendidos en cada año del ciclo y en el ciclo anterior.

La lectura, con distintos propósitos, de textos narrativos, expositivos y argumentativos en diferentes soportes y escenarios, empleando las estrategias de lectura incorporadas en cada año del ciclo.

La formación progresiva como lectores críticos y autónomos que regulen y generen, paulatinamente, un itinerario personal de lectura de textos literarios completos de tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales.

La interpretación de textos literarios a partir de sus experiencias de lectura y de la apropiación de algunos conceptos de la teoría literaria abordados en cada año del ciclo.

El interés por producir textos orales y escritos, en los que se ponga en juego su creatividad y se incorporen recursos propios del discurso literario y las reglas de los géneros abordados en cada año del ciclo.

La escritura de textos (narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características del texto, los aspectos de la gramática y de la normativa ortográfica aprendidos en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad.

La reflexión sistemática acerca de algunos aspectos normativos, gramaticales y textuales aprendidos en cada año del ciclo.

El incremento y la estructuración del vocabulario a partir de las situaciones de comprensión y producción de textos orales y escritos.

La reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión, interpretación y producción de textos orales y escritos (NAP Lengua, 2006:16-17).

Del encabezado de las situaciones antes enumeradas se desprende la siguiente nota al pie:

Para la secuenciación en el área, se han tenido en cuenta los siguientes criterios, que no deben considerarse en forma aislada, sino en forma combinada:

- El grado de autonomía en la realización de tareas de comprensión y producción de textos orales y escritos por parte de los alumnos.
- La inclusión progresiva de géneros discursivos y tipos de textos.
- La focalización en algún procedimiento o aspecto de los textos, relacionados o no con la situación comunicativa.
- El incremento de variables paralelas a tener en cuenta en la resolución de tareas (la extensión y complejidad del texto, los recursos a incluir en él, los conocimientos previos necesarios, la resolución de las tareas de manera individual, en pequeños grupos o en situaciones de taller, el trabajo en colaboración con el docente o de manera autónoma, entre otras).
- El grado de reflexión sobre la lengua y los textos (desde procedimientos que solo tienen en cuenta la intuición lingüística hasta aquellos en los que se involucran conceptos sobre la lengua y los textos para la resolución de las tareas).
- Las características propias de los elementos analizados (por ejemplo, de la diferenciación del narrador a la distinción del punto de vista) (NAP Lengua, 2006:17).

Así, las “situaciones” como forma de organizar los NAP se articulan en cuatro ejes que recuerdan a los bloques de los CBC: “En relación con la comprensión y la producción oral”; “En relación con la lectura y la producción escrita”; “En relación con la literatura”; “En relación con la reflexión sobre la lengua (Sistema, Norma y Uso) y los textos”. Mostraremos dos casos claros de encastre de líneas en los NAP que nos permiten asegurar la inviabilidad de hablar de cortes temporales precisos, un antes y un después supuestamente distintos en la enseñanza de la lengua y la literatura. Tanto en los NAP de 8.º/1.º como en los de 9.º/2.º años se repiten las mismas formulaciones a las que se les agregan por año contenidos que se afirman en los criterios de progresiva complejización en el juego de *lo sabido y lo desconocido*. Por ello, la cita de autoridad como recurso de la argumentación aparecerá en 2.º/9.º y no en 8.º/1.º, etc., insistimos, en una réplica del criterio espiralado de los CBC que era, a su vez, réplica de los fundamentos pedagógicos constructivistas de tradición psicogenética de la reforma española, como hemos explicado anteriormente. Luego, de proponer a “La escritura de textos (narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características del texto, los aspectos de la gramática y de la normativa ortográfica aprendidos en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad”; se deriva del apartado “En relación con la lectura y la producción escrita” la siguiente fórmula repetida para todos los años: “La participación asidua en talleres de lectura de textos que divulguen temas específicos del área y del mundo de la cultura, y de textos que expresen distintas posiciones en torno a esas temáticas (capítulos de libros, enciclopedias, textos en soporte electrónico, suplementos de diarios, revistas, entre otros)

con propósitos diversos (leer para informarse, para construir opinión, para hacer, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, para confrontar datos y opiniones).” Específicamente, de la primera aparición de la palabra “taller” se desprende la siguiente nota al pie:

Es muy importante que el aula se organice como taller de lectura y escritura; en esta modalidad, se privilegia el intercambio de opiniones e interpretaciones acerca de los textos. Se trata de un espacio que habilita la formulación de preguntas por parte de los alumnos en relación con lo que comprenden o no comprenden (o creen no comprender) y que ofrece la oportunidad de que pongan en escena sus saberes, que provienen tanto de sus experiencias de vida como de las experiencias de pensamiento que les han proporcionado otras lecturas. Un taller es un ámbito en el que los textos producidos son leídos y comentados por todos y en el que existe un tiempo destinado a la reelaboración a partir de las sugerencias del grupo y del docente. En esa interacción, se juega la posibilidad de que los alumnos tomen la palabra, y su efectiva participación depende del modo en que el docente coordine estas actividades. En este sentido, la intervención docente es central en relación con la formulación de consignas de lectura y de escritura, y en el seguimiento pormenorizado de los procesos que van desarrollando los alumnos, que no siempre son homogéneos (NAP Lengua, 2006: 22).

Se podría analizar la nota al pie en contrapunto con lo que intenta aclarar más bien en una superposición de líneas: a la concepción de la descripción de textos como garante de la lectura en alianza con la lectura por objetivos se le sobreimprime la tradición argentina del taller de escritura (Frugoni, 2006). De esta manera: “Un taller es un ámbito en el que los textos producidos son leídos y comentados por todos y en el que existe un tiempo destinado a la reelaboración a partir de las sugerencias del grupo y del docente” se encastra con afirmaciones sobre el modo en que entiende la lectura la perspectiva sociocultural e histórica en la didáctica de la lengua y la literatura: “...en esta modalidad, se privilegia el intercambio de opiniones e interpretaciones acerca de los textos. Se trata de un espacio que habilita la formulación de preguntas por parte de los alumnos en relación con lo que comprenden o no comprenden (o creen no comprender) y que ofrece la oportunidad de que pongan en escena sus saberes...” Así también, en relación con la literatura, se repetirá para todos los años la formulación de la “escritura de invención” en cruce con una lectura que comprenda algunos conceptos de la teoría literaria que siguen siendo aquellos mismos que el estructuralismo, en sus modelos argentinos, instituyó entre los años sesenta y setenta. En este caso, con algunos *aggiornamientos* que ya se habían introducido en los CBC desde la nueva narratología, por ejemplo, la noción de focalización.

Intentaremos delinear, en el marco de los intereses de esta investigación, cómo se arriba a estas reconfiguraciones actuales de la disciplina escolar lengua y literatura que los NAP refieren muy claramente, pero que no son producto de una enunciación cero de 2006. Muchas de ellas tienen sus propias historias en la investigación académica y en la industria editorial escolar, como hemos venido anticipando, y ya han encontrado diseños curriculares jurisdiccionales que las legislan para sus provincias. Nos referimos nuevamente a que no se trata de que los NAP vinieron a traer algo totalmente nuevo respecto de los CBC (Duarte y Franco, 2008) y elaborado únicamente en las arenas de decisiones políticas del Estado y sus equipos técnicos. Por el contrario, los dos diseños curriculares, producto de las dos últimas reformas educativas del país, tienen en común el hecho de documentar el encastre de perspectivas que se venían consolidando en otros espacios de conformaciones de conocimientos, de políticas de conocimientos.

3.3. Autoritarismos y democracias: transiciones político-epistemológicas de la enseñanza de la lengua y la literatura

El análisis específico de las argumentaciones destinadas a explicar los cambios de las disciplinas encargadas de estudiar la lengua y la literatura en los años ochenta en un “clima de ideas [que] nació antes que los procesos institucionales que se originaron a partir de las primeras elecciones fundacionales. [porque] Con ellas, se produjeron transiciones teóricas, se imaginaron tránsitos políticos y se diseñaron fórmulas que sintetizaron pedagógicamente experiencias y expectativas políticas” (Lesgart, 2003: 17), supone otra investigación. Sí se entiende, e interesa a esta, que en los albores de 1983 y en años posteriores esas transiciones teóricas fueron fundamentales para las reconfiguraciones de la disciplina escolar que presentamos antes. Incluir esta dimensión en nuestro estudio apunta a avanzar sobre la opacidad que produce la ausencia de balances e investigaciones sobre las políticas educativas alfonsinistas –que parecieron no existir frente a la espectacularidad de sus fracasos políticos económicos–, en procura de conocer sus conexiones con la reforma de los años noventa. Por el contrario, “...un análisis de las disputas producidas en la esfera político-educativa referidas a los modos de conceptualizar una educación democrática en

los últimos años ochenta y su vinculación con las transformaciones producidas a partir de 1990” aún se halla en construcción, sobre todo, en cuanto al recorte de un discurso que buscó “reposicionar elementos ya existentes” (Southwell, 2007: 308).

Es decir, que la reconfiguración lengua y literatura en lectura y escritura, que se articula en la transición hacia la democracia para luego legitimarse en orientaciones sobre su enseñanza legisladas por el Estado y acompañadas por el mercado editorial, se hará de un constante juego de contrapuntos entre las líneas que representarían una enseñanza autoritaria y las que lo serían de una enseñanza democrática. Así lo expresa el discurso de apertura de los CBC del Ministro de Educación en 1995, Jorge Alberto Rodríguez, en el que “Pareciera sugerirse que el docente debe adherir al proceso de reforma y actuar sus propuestas si se considera defensor de los procesos democráticos”. Ya que “La búsqueda del apoyo a la reforma a partir de la construcción de dicotomías demasiado obvias para ser respetadas intenta instalar el proyecto en el costado positivo de los binomios que el discurso ministerial configura: la educación de los países de avanzada /la educación de los otros países, la educación en tiempos de la democracia/la educación en tiempos de la dictadura, la reforma educativa/la desactualización de los contenidos, etc.” (Gerbaudo, 2006: 69). Así se expresa en el discurso del Ministro:

La única vez que en nuestro país se establecieron contenidos comunes fue en 1978, durante la dictadura militar. En esa oportunidad nadie exigió en el aula su cumplimiento, porque carecían de legitimidad en su proceso de elaboración, y de significatividad social en su concepción. Por ello, cuando comencé estas palabras, les propuse que esta Asamblea sea un homenaje a la democracia y a la búsqueda no fácil del entendimiento, y ahora reitero la propuesta. Todos nosotros tenemos en nuestros oídos, en nuestros escritorios, en nuestras escuelas, las expresiones de los miles de actores que participaron y sabemos de los otros miles que esperan ansiosos el momento de su enriquecedora intervención. Ello ha sido, es y será posible porque cada día mejoramos nuestra capacidad de escucharnos, de dialogar, de admitir las razones de los demás y replantear las propias. Por eso, esta propuesta se hará realidad en todas las aulas (Rodríguez, en CBC, 1995: 18; en Gerbaudo, 2006: 69).

Igualmente esta primera dicotomía se va ir significando de distintos modos en cuanto a qué entenderá cada línea de las didácticas de la lengua o la literatura como “enseñanza democrática” o acorde a las “necesidades sociales del momento” o como “reflejo de transformaciones sociales ya existentes” y también de líneas de trabajo que ya tenían sus registros en las aulas y los libros de texto (Battistuzzi, 2011: 11-13). Por ello, en el panel

sobre los CBC del I Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura de 1995, las perspectivas lingüístico-cognitivas sobre la base del estudio de los textos, cruzadas con la línea de las competencias y el enfoque comunicativo para el área de Lengua, se justificaban como innovadoras frente a los reduccionismos de la enseñanza de la lengua y la literatura producto de una “historia reciente”. Esto es, signada por la escuela Normal, los ingresos del estructuralismo a la escuela y las diversificaciones no sistematizadas de algunas de esas innovaciones teóricas habilitadas por la vuelta de la democracia:

En la década del '70 hay una transformación grande en la enseñanza de la lengua en nuestro país, propiciada sobre todo por Ana María Barrenechea desde la Universidad, con el estructuralismo en lingüística; y se traslada, a partir de su incidencia en la Universidad, y a través de sus seguidoras, a ciertas líneas editoriales; y se homogeniza en todo el país un estudio sistemático de la lengua, fundamentalmente teniendo como unidad la oración y el estudio descriptivo. *Este es nuestro pasado reciente* donde, en la enseñanza de la lengua, el gran objetivo, el gran propósito era, si ustedes recuerdan, enseñar las estructuras del idioma; era enseñar o conocer las estructuras propias de la lengua entendiendo por esto las estructuras de la oración.

[...] la enseñanza de la literatura se siguió moviendo con el comentario de textos, de Lázaro Carreter, o con planteos estilísticos; no hubo en la práctica real del aula, una propuesta de análisis estructural de los relatos, ni una propuesta estructuralista en literatura (Romero de Cutropia, 1997: 61)¹⁰⁰.

A la luz de la democracia conquistada, pero que venía demorada respecto de sus necesarias renovaciones educativas, la escuela media y los ingresos a la educación superior se transformaron en espacios *por excelencia* de validación de los saberes de investigaciones sobre lectura y escritura desarrolladas en universidades por especialistas en lingüística a partir de las líneas que permitían proponer el “vuelco cognitivo”. Por ello, en ese mismo panel se señala lo siguiente:

A partir de los '80, comienza a aparecer en los libros de texto y en la preocupación de las escuelas, las líneas editoriales y el aula (mucho antes en la Universidad, como siempre), todo lo que tiene que ver con la lengua y su función comunicativa. En muchas provincias en ese momento, y aún hoy, no había diseños curriculares, sino que había simplemente programas. En otras, en la década del '80, con la llegada de la democracia se intenta comenzar a elaborar documentos curriculares. Así comienza a aparecer el circuito de la comunicación y a trabajarse la lengua desde una función comunicativa; también comienzan a aparecer algunas tipologías textuales, alguna preocupación por los formatos discursivos; la literatura deja de tener un papel hegemónico en el aula y comienzan a aparecer otros discursos sociales, sobre todo el discurso periodístico, el de los medios, algunos ensayos. Y vamos viendo una preocupación cada vez mayor por la lectura y la escritura. Es decir que, de la preocupación central que habíamos visto en la década del '70, donde lo importante era conocer las estructuras de la lengua, del sistema, pasamos a una instancia donde hay una

¹⁰⁰ [El destacado es nuestro].

preocupación por desarrollar competencias: *la prácticas de la lectura y la escritura*¹⁰¹ fundamentalmente en la escuela. La lengua oral, si bien fue muy valorada y estudiada también desde el estructuralismo, en el aula no tiene ninguna preponderancia ni peso (Romero de Cutropia, 1997: 61-62).

Así es que si nuestra “historia reciente” en materia de enseñanza de la lengua y la literatura para 1995 hablaba de una insistencia en el conocimiento de las estructuras de la lengua en cruce con el comentario de textos literarios “a lo Lázaro Carreter” institucionalizada en los años setenta, aunque tuviera antecedentes en los años sesenta, y que los años ochenta no habían podido retrucar a nivel de políticas educativas que sistematizaran experiencias y desarrollos que se venían dando en la Argentina:

También vamos viendo que hay una serie de innovaciones que vienen desde la práctica escolar, desde los libros de texto y desde la Universidad. Hay experiencias como la de la <<UBA y los Profesores Secundarios>>, en que la Universidad sale de su medio y comienza a preocuparse por lo que sucede con la escuela secundaria; hay también una serie de experiencias innovadoras, no necesariamente oficiales, sobre todo en lo que tiene que ver con la alfabetización; hay grupos que se reúnen, que empiezan a experimentar, a buscar; y hay también renovaciones curriculares oficiales: es la época en que, como decíamos antes, algunas jurisdicciones comienzan a realizar estudios e investigaciones y concretarlas en reformas curriculares. Cito algunos ejemplos (seguro que la lista es breve): Río Negro, Municipalidad [ciudad de Buenos Aires], Mendoza, Córdoba, La Pampa, Chaco (creo que su reforma de media es del '90), entre otras (Romero de Cutropia, 1997: 62-63).

Se trata de la construcción de un relato que imbrica tópicos de la historia política reciente y de políticas del conocimiento enseñado sobre la lengua y la literatura que orienta sentidos para ubicar en cada década el par autoritarismo/democracia (la normatividad de los años setenta; la mezcla de innovación y desorden de los años ochenta) en procura de una propuesta superadora: los CBC de Lengua de los años noventa con su enmadejado de la función comunicativa; las tipologías textuales; los formatos discursivos; la literatura destronada y la conquista de los otros discursos sociales, “sobre todo el discurso

¹⁰¹ Así aparece escrito en el original. No sabemos si el error tipográfico está en la omisión de la *s* en *la* o en el agregado de la *s* en *prácticas*. Entendemos que por el modo en que continúa la construcción sintáctica el significado que se intentó orientar es el de *practicar* la lectura y la escritura y no el de *prácticas de lectura y escritura* como categoría de análisis social, cultural e histórico que, como seguiremos analizando en nuestro trabajo, será crucial para las reconfiguraciones de la disciplina escolar lengua y literatura. El sentido de esta aclaración es que justamente hallaremos rastros de esa línea encastrada con otras divergentes. Pero al momento de la alocución de la Prof. Alicia Romero de Cutropia (1995) y el hecho de que utilice esos términos para explicar qué son *las competencias* (“pasamos a una instancia donde hay una preocupación por desarrollar competencias: la prácticas de la lectura y la escritura”) nos permite deducir que se trata del sentido de un ejercicio, hábito, habilidad, como parte de los significados que se asociaban –y asocian– a la noción de *competencias*.

periodístico, el de los medios, algunos ensayos”. Para así reacomodar el juego de la disciplina escolar en “una preocupación cada vez mayor por la lectura y la escritura” formuladas como “desarrollo de competencias: la práctica(s) de la lectura y la escritura”. De este modo, los CBC presentados en aquel panel del I Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1995) se posicionaban “... como la herramienta que vendría a homogeneizar y a democratizar, a darle un marco institucional al debate, que estratégicamente incorpora a los académicos de la universidad, lo cual legitima la selección de los contenidos, e incluye también a docentes, con lo que se le terminaría de dar una pincelada democrática a este proceso” (Battistuzzi, 2011: 15). No obstante, y como ya hemos visto, en el mismo congreso aparecían otros relatos posibles del par autoritarismo/democracia que veían en las políticas neoliberales de los años noventa una continuidad del primer término de la oposición:

La lectura de cifras, la pasión cuantitativa del periodismo y de los discursos oficiales (medición de la calidad educativa, encuestas preelectorales, encuestas a boca de urna) dicen algo sobre lo que ocurre pero ocultan, a la vez, unas dimensiones narrativas –y también descriptivas– que vendrían a hablar de las peculiaridades de unos modos de resolver la cotidianidad, de articular estrategias de supervivencia, de inventar alternativas para soportar el hambre y alargar la vida de la gente. [...] Miles de jóvenes secuestrados y desaparecidos en las narraciones del Nunca más de la CONADEP, seis adolescentes de entre 16 y 17 años de esta ciudad [La Plata] secuestrados y asesinados por la dictadura militar durante la trágica “noche de los lápices”, desafíos y riesgos más temibles de la condición de ser jóvenes en la Argentina y frente a los cuales cualquier descuido puede conducir al fin –María Soledad Morales, Walter Bulacio–, jóvenes víctimas de los múltiples modos de la violencia familiar, jóvenes frente a la droga y el poder, jóvenes por sus derechos contra todos los avasallamientos –leyes laborales, ley universitaria–, jóvenes sin escuela y sin trabajo, todos sujetos posibles de los '70, los '80, los '90 que transitan los distintos territorios del cuesta debajo de la sociedad argentina de fin de siglo. [...] Ante la Ley Federal de Educación, equipos técnicos –con la consulta de asesores académicos, a algún sector de la opinión pública, a algún sector de la docencia– y una fuerte injerencia –a posteriori y por fuera de la ley– de la iglesia católica, llevaron y están llevando adelante el Programa de Contenidos Básicos Comunes. Y ante estos Contenidos Básicos podemos preguntarnos cómo incorporan o cómo buscan o cómo intentan incorporar a la diversidad de sujetos posibles históricos y sociales que se acercan o que no se acercan a la escuela, cómo piensan o cómo pensarán estos contenidos básicos, estos currículum, estas políticas educativas, estos proyectos de país, la inclusión de esos sujetos –los que ya están, los que ya no están y los que nunca estuvieron en el sistema educativo– (Bombini, 1997: 137-139).

De esta manera, los cortes históricos que sitúan los debates en torno a la lectura en una época anterior al neoliberalismo de los años noventa, para así asignarles una especie de anacronismo ideológico, resultan reductores del problema. No se trata de que

... el PNL y la CNL construyeron una respuesta a lo que fue la historia de la lectura previa al neoliberalismo: a la censura de la dictadura, al control disciplinador a través de la imposición de

cánones y de sentidos morales y políticos. Es a esa historia a la que parecen responder estos planes más que al país devastado que por entonces recibían tras la crisis, sin considerar las barreras culturales que la marginación social había impuesto en la relación con la cultura escrita, como lo señalaban los discursos sobre la comprensión lectora (di Stefano y Pereira, 2009: 257).

Sino que se trata de que las posiciones de la comprensión lectora fueron y son consecuentes con las políticas neoliberales de América Latina, el paradigma de las competencias del Banco Mundial, al traccionar la asociación entre “marginación social y cultural”, también “pobreza” con “diferencias profundas” en cuanto a las “capacidades” para leer y escribir con las que los niños y jóvenes latinoamericanos arribarían a la escuela (Sawaya, 2008, 2010)¹⁰². En suma, no estamos frente a una realidad *verdadera* sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, y sus reconversiones en lectura y escritura, sino que en todos los casos pareciéramos estar más cerca de lo que Viñao (2002) afirma como “alianzas entre especialistas y reformas”. Nosotros plantearemos ya más claramente a partir de aquí que se trata de perspectivas sobre la enseñanza de la lengua o la literatura susceptibles de ser llevadas a políticas educativas de Estado que marcarán diferencias respecto de las orientaciones anteriores. Orientaciones que aún estaban signadas por cuerpos de saberes

¹⁰² En este sentido también es curioso cómo desde esta posición se leen las investigaciones sociológicas, ya sean de matriz más o menos pospositivista, con sesgos más o menos deterministas. Por ejemplo, al utilizar como fuente de validación una entrevista del diario Clarín que dio Emilio Tenti Fanfani en 2003, consultor del Instituto Internacional de Planificación de la Educación de la UNESCO, se señala que el siguiente fragmento “llegan chicos de seis años con vasta experiencia escolar y otros que no tienen ninguna. Los que pasaron por preescolar, y los que fueron incentivados en sus casas desde chiquitos. Hoy se sabe que la educación empieza antes de la escuela. Es el cuentito que lee la mamá antes de dormir, es la palabra antes dicha al bebé a la semana de nacido. Ese será el capital cultural que les permitirá a algunos niños progresar en la escuela, porque tiene que ver con el lenguaje, los gustos, ciertos hábitos, con saber qué es un libro o poder manejar un lápiz.”; corroboraría la hipótesis de que “en ese momento eran profundas las diferencias entre los chicos en cuanto a las *capacidades* con las que llegaban a la escuela” (di Stefano y Pereira, 2009: 241). Si bien, la orientación del consultor de la UNESCO va en el sentido del paradigma del Banco Mundial, como ya analizamos con Díaz Barriga, no está afirmando un problema de *capacidades*, sino un problema de ventajas y desventajas de clase social respecto de las experiencias posibles con la lectura previas a la escolarización de los chicos. Se trata de un lugar ya común de la investigación sociológica: las condiciones de existencia son materiales y simbólicas, no únicamente materiales y sobre todo en lo que respecta a la lectura:

Por un lado la asignación social de las prácticas populares es ahora vista de una manera más compleja. ¿La religión “popular” es la de los campesinos, del conjunto de los dominados (por oposición a los clérigos)? ¿La literatura “popular” alimenta las lecturas (o la atención) de la sociedad campesina, o de un público medio situado entre el pueblo analfabeto y la minoría de los letrados, o constituye en sí una lectura compartida por toda una sociedad, que cada grupo descifra a su manera, desde la simple localización de los signos hasta la lectura corriente? Debates difíciles, pero que en todo caso indican que no es simple identificar un nivel cultural o intelectual, como sería el de lo popular, a partir de un conjunto de objetos o de prácticas (Chartier, 1999: 34).

conservados en aquella historicidad restituible desde finales del siglo XIX hasta el advenimiento de la democracia.

Los últimos estudios sobre la dinámica institucional de los saberes especializados develan que es “muy difícil sostener una causalidad lineal que va de los intereses de los actores [...] a las decisiones de políticas públicas; lo que se encuentra es la mediación de circuitos de *expertise* que mientras contribuyen a configurar esos propios intereses, también inciden sobre las políticas estatales a fin de disciplinar a los agentes” (Camou, 1999: 54). Por lo tanto, en realidad, aquello que hemos venido denominando *perspectivas* se puede especificar más aún como circuitos de *expertise* que, cada cual y a su modo, consolidarán su apuesta de imputar a una enseñanza de la lengua y la literatura decimonónica y sesentista/setentista su incapacidad de enseñar lo que en definitiva es *importante* para un sujeto formado en la democracia: leer y escribir.

3.4. Formación docente en Letras y divisiones disciplinarias: los circuitos de *expertise* y sus transiciones teóricas de los años sesenta y setenta a los ochenta

Al revisar trabajos sobre la historia reciente localizados en las conformaciones de las disciplinas y el rol de los intelectuales en la Argentina, resulta imposible, como ya hemos dicho, partir de una década u año de corte de esa década a modo de foja cero. En ese sentido, la bisagra que supone la vuelta a la democracia necesariamente debe reconstruir– siempre en los límites de los objetivos de la investigación– algunos antecedentes significativos para entamar un relato hacia los años noventa y la primera década del dos mil que contemple la complejidad de las continuidades y las rupturas. Por ello, también hemos comenzado este capítulo desde un *ahora* hacia un *atrás* para hallar los momentos fuertes que nos pueden permitir historizar las reconfiguraciones de la disciplina escolar lengua y literatura evitando ese presentismo y ahistoricismo también antes explicados. Si recuperamos parte de esas intervenciones de 1995 que construían en su propio relato de una “historia reciente” de la enseñanza de la lengua y la literatura la adjudicación al estructuralismo de hegemonía en los años setenta –en enlace con el autoritarismo y, por ende, presentado como “el paradigma” de la última dictadura militar–, esta afirmación

merece una atención en particular. No solamente por la falta de precisión de argumentos, tales como: "... la enseñanza de la literatura se siguió moviendo con el comentario de textos, de Lázaro Carreter, o con planteos estilísticos; no hubo en la práctica real del aula, una propuesta de análisis estructural de los relatos, ni una propuesta estructuralista en literatura" (Romero de Cutropia, 1997: 61), o una lectura homogeneizante de toda la década a partir de las disposiciones curriculares para el área de 1978¹⁰³, sino por la necesaria contextualización del estructuralismo como innovación teórica de época y construcción en la Argentina de una versión bien particular para la enseñanza de la lengua y la literatura que, cuando avancemos en nuestra metodología, se apreciará cómo no resulta pertinente considerarla en un pasado acabado.

La discusión sobre los "roles políticos" de los agentes dedicados a la literatura, escritores y críticos, se resemantiza en los años ochenta, en el marco de los balances que los intelectuales de este campo venían realizando sobre sus maneras de entender y debatir la política como forma de gobierno de los años sesenta y setenta (De Diego, 2007). En este marco, los años de transición a la democracia son de transición, justamente, de estos debates para los intelectuales de las Letras, quienes al asumir esta necesidad de replanteo de sus roles y vínculos con las políticas de Estado reconocen el carácter conflictivo de esos lazos armados en proyecciones ilusorias, "utópicas", de un Estado que gobernó según los ideales sesentistas y setentistas (De Diego, 2007). Los años de la transición democrática colocan a estos intelectuales en nuevas disyuntivas, como cuál sería su papel ahora en la conquistada democracia, qué discurso se debería articular al respecto. Esos balances quedarán registrados en revistas literarias y culturales, en encuentros académicos y ponencias, que ponen al ruedo nuevos núcleos temáticos sobre las discusiones entre los exiliados y los que se quedaron, los exiliados que retornan a la Argentina democrática y los

¹⁰³ Como se verá en las fuentes que traemos a este trabajo, resulta muy problemático al indagar en esta década cómo se fue posicionando el estructuralismo, en cuanto formación de saberes legítimos para la enseñanza de la lengua y la literatura, la no distinción de los años anteriores al Golpe de 1976. En especial, porque estas miradas que orientan la significación a la asociación del estructuralismo con el autoritarismo, y de allí con la última dictadura militar, no dan cuenta de cómo se imaginaron distintas opciones desde el estructuralismo argentino que, a su vez, fueron base para desarrollos que hoy se consideran las formas de la enseñanza democrática de la lengua y la literatura, como el caso de los talleres de lectura y escritura diseñados en las producciones personales de Lacau y de Bratosevich. También, al insistir en la escritura al modo del taller como lo hizo Bratosevich, se ofrecieron las bases en la universidad para la habilitación de otros desarrollos como el grupo Grafein.

que no. Lo que nos interesa aquí es que esos debates éticos se sustentaban también en nuevas concepciones sobre la literatura y su estudio (De Diego, 2001). Es decir, sobre qué es o debería ser una disciplina encargada de estudiar *la literatura*, qué cuerpo de saberes expertos suponía y qué operaciones de legitimación y autonomización del campo debían efectuarse para consolidar esa experticia; si este nuevo piso de experticia debía sostener relaciones con nuevas políticas de Estado o no. Como señala también Camou, estas disyuntivas tenían

... razones más profundamente arraigadas en la matriz de constitución histórica que da origen a la crítica ilustrada de la política: si en buena medida la figura ideal-típica heredada del intelectual se configura como la de un “antagonista del poder” guiado por la inmaculada “ética de la convicción”, la imagen especular que se construye desde la política es la del intelectual como alguien que “pretende hacer política contra la política”, un estilo de intervención pública que acostumbra ampararse en la crítica para eludir el compromiso con las siempre desagradables consecuencias de toda operación sobre el mundo real (1999: 55).

Los intelectuales y artistas ligados a la literatura serán quienes llevarán adelante estos debates y estrategias de reconstrucción del campo literario, acallados por las experiencias políticas traumáticas del pasado, el problema del exilio impuesto o autoimpuesto y las opciones éticas que supusieron y, en este marco, se podrá leer la reconversión de estos actores. Como señala De Diego (2007), los “intelectuales revolucionarios” que entendían la literatura y sus estudios como armas de lucha política instalarán en la transición democrática una nueva concepción de la literatura que avalará el núcleo temático “comenzar de nuevo, de cero” que justificará, a su vez, nuevos cánones literarios y teóricos desligados de la controversia de una literatura estética o una literatura para la revolución. Posición que aparece reflejada en distintas fuentes que dan cuenta de esta orientación para la literatura que sostenían algunos intelectuales, profesores a cargo de la formación docente en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en los años previos al Golpe de 1976 y que habían llegado a formular en su propuesta de cambio de plan del año 1974¹⁰⁴:

¹⁰⁴ En la reciente publicación de sus avances de investigación, Romina Tribó (2011) analiza distintas fuentes ofrecidas por Alicia, profesora en Letras que realizó sus estudios en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA por aquellos años. Alicia conservó sus propios apuntes de clases, que eran desgrabadas y se vendían a modo de apuntes, copias de programas y del proyecto de cambio de plan de la carrera. Se trata de fuentes de sumo valor para el estudio histórico de la enseñanza de la lengua y la literatura en la Argentina.

... como ejemplo de los cambios propuestos, la conformación del programa de la cátedra de Teoría Literaria I, a cargo de los profesores Octavio Prenz, Hortensia Lemos y Aníbal Ford vigente en 1974:

I. Concepto de cultura. Definición de objeto literario.

II. Consideración de modelos de análisis literario: el formalismo ruso, el estructuralismo, el grupo de Tel Quel; la crítica psicoanalítica y la crítica arquetípica; la crítica sociológica, política, histórica: la relación literatura y sociedad, la crítica marxista, sociología de la literatura (autor y público).

III. Literatura nacional y popular.

IV. Valoración de los modelos de análisis que resultan útiles para el estudio literario en el Tercer Mundo.

Al respecto de la presentación de los nuevos contenidos de esta materia en el contexto del cambio del plan de estudios, el profesor Ford explicaba a sus alumnos: “El programa también sufrió modificaciones debido a la particular composición del alumnado inscripto para este curso. La mayoría son estudiantes provenientes de Historia del Arte o de Historia, por lo tanto, hemos limitado el campo específico, referente a la literatura y hemos aumentado lo referente a la cultura en un nivel que es común con respecto a la primera de las carreras citadas y que se conecta con una importante zona de la segunda, la historia social. Nos referimos concretamente, en este caso, al rol que juegan los procesos culturales en la formación de una conciencia social –de clase, de nación– frente a la tradicional utilización en la historia social de la literatura...” (Tribó, 2011: 7).

Retomando a De Diego (2001), la primera opción por una “literatura estética” se irá imponiendo y hará a la reubicación académica de estos intelectuales por la que irán consolidando el presupuesto de una literatura que no debe concebirse en términos miméticos con la realidad política y social y que, por ende, las preguntas sobre su función social, política e ideológica ya no serán pertinentes, pues atentarán contra la especificidad literaria. En realidad, se tratará de una tendencia que se irá consolidando desde Buenos Aires y el centro del país. Porque, en uno de los pocos trabajos de caso que tenemos, al menos a disposición, que recupera la variable de los intelectuales y sus posicionamientos sobre la literatura para estudiar cómo se derramaron hacia la formación docente en parte del periodo aquí indagado, Patricia Bustamante explica procesos disruptivos dados en el norte de Argentina sobre esa orientación del centro. Al estudiar el enfoque que asumía la enseñanza de la literatura en la educación de adultos en Salta –en el lapso 1986-1991–, la autora señala:

En el caso de la enseñanza de la literatura, las teorizaciones acerca de la literatura encuentran en la época del sesenta/setenta un programa que busca delinear una “teoría de la literatura latinoamericana”. A partir de los textos de Fernández Retamar y de su relectura por distintos pensadores se delinea una postura que hoy afirma la teoría de la *heterogeneidad cultural* (Cornejo Polar, 1994) para pensar desde ellas categorías propias que permitieran reconocer la coexistencia de literaturas situadas en el conflictivo cruce de sociedades y culturas. Desde un posicionamiento que denuncia el colonialismo en las categorías de pensamiento y pretende “resistirlo”, un

importante sector del campo intelectual constituye una línea de análisis que tiene influencia en la formación docente hasta la actualidad. En el caso de la Universidad Nacional de Salta (en adelante, U.N.Sa.), esta constituye una línea sostenida de investigación y formación dentro de la carrera de Letras (Bustamante, 2008: 88-89).

Y agrega Bustamante en nota al pie:

En efecto Mignolo y Cornejo Polar, como referencias centrales, seguidos por Kaliman y Palermo, entre los más próximos a nuestra provincia, sostienen hoy una línea de reapropiación y adaptación del proyecto setentista intentando la construcción de lo que han llamado una “epistemología fronteriza”. Al respecto afirma Palermo: “...La ‘hibridación’ como resultado de esas neotecnologías puede ser plausible en aquellas situaciones metropolitanas pero no en capitales fronterizas como Salta o Jujuy en Argentina: los espacios rurales (nuestra Puna o los Valles Calchaqués) se proponen como complejos abiertamente distintos y distantes, donde las subjetividades pueden articularse en la investigación a través de la indagación de los discursos de la memoria social allí entramada. [...] Para abordar estas formas de producción cultural se requiere la propuesta de metodologías que colaboren en su análisis e interpretación como expresiones colectivas que dan cuenta de las formaciones identitarias lo que exige –como sostiene Kaliman (1996)– a la vez una definición epistemológica y política. Lo que se hace imprescindible, entonces, es modificar no solo el objeto de estudio sino también todo el campo de trabajo...” (1999: 13-14). Así planteada, esta epistemología fronteriza requeriría de una actitud dialógica que permita la convergencia conceptual (Bustamante, 2008: 89).

De hecho, se podría señalar que esta otra derivación de los debates sobre la literatura de los intelectuales posicionados en la Universidad hallaba antecedentes en los años previos a 1976 en la UBA. Explica Tribó:

También los contenidos de 1975 del programa oficial de la cátedra de Literatura Argentina I, a cargo del profesor Guillermo Ara, presentaban recorridos cercanos al área de las ciencias sociales, ofreciendo como eje del programa una colección de cuentos de autores argentinos del interior del país, poco editados, cuya actividad literaria se ubica con posterioridad a 1950 y particularmente los '60 en adelante. Esta colección estaba conformada por textos breves de autores de distintas provincias de la Argentina tales como “El terruño (vida jujeña)” de Daniel Ovejero (1942), “Los humildes” de Miguel Ángel Pereira (1967), “Tres novelas jujeñas” de Horacio Carrillo, “Anamaría de las cuatro palabras” de Tito Maggi (1971), “Fuego en Casabindo” de Héctor Tizón (1969) y cuentos de Daniel Moyano y Antonio Di Benedetto, por nombrar solo algunos. Todos ellos, textos que raramente circulaban en librerías, motivo por el cual los alumnos debían consultarlos por turnos en la biblioteca del instituto. “Son muchas las cosas que nosotros tenemos que ver en estos cuentos [explicaba Ara a sus alumnos]. Por un lado, la materia indígena; por otro lado, la inserción hispánica, y consecuentemente las crónicas coloniales. De allí pasaríamos a los cuentos costumbristas; algunos de estos cuentos llegan a ser de violenta denuncia, partiendo de la insatisfacción que ofrece el medio mismo y de los conflictos sociales y humanos. En efecto, los relatos mencionados y, en general toda la antología, presentaba como hilo conductor la temática de las clases sociales en pugna por sobrevivir, las historias de gente humilde del interior sometida por capataces o terratenientes, la pobreza, la soledad, la geografía hostil. En los apuntes de cátedra de Literatura Argentina I se explicitaba el siguiente objetivo: “La ambición máxima de este curso consiste en lograr una diagramación literaria del país, un mapa cultural –aunque ineludiblemente fraccionado– del sentir interno y popular.” Sobre la elección de esta línea de autores y textos, el profesor Guillermo Ara decía: “Yo pienso personalmente que no toda la literatura argentina nos refleja; y hay una gran parte de esos testimonios individuales que no llegan –ni se acercan– a lo

colectivo. Es decir, no llegan a representarnos en totalidad.” Por este motivo, si bien se abordaban textos de cuentistas modernos como Lugones, Borges o Cortázar, era mínimo el lugar que ocupaban en el desarrollo total de la materia en comparación con el que se dedicaba al estudio de los cuentistas del interior (Tribó, 2011: 7-8).

Así la literatura, o las literaturas, se recoloca(n) en diálogo con los procesos de normalización de las Universidades en el marco no solo de los cambios de planes de estudio que sí se darán después de 1983, renovación de plantas docentes y la incorporación de la investigación como perfil que discutirá a la carrera de Letras, tan solo ligada hasta el momento con la formación docente, sino que también aparejará un cambio epistemológico en cuanto a sus objetos de estudio. Este cambio se solapará a añejas tradiciones epistemológicas y abonará a la fragmentación del campo por especialidades hacia el interior de los estudios literarios, pero además, será el piso que terminará de justificar en el mundo académico la división tajante de los objetos de estudio lengua y literatura.

Si aún para los años sesenta y setenta los cuerpos de saberes de referencia no delimitaban la lengua y a la literatura como objetos de estudio tan diferenciados –de hecho la lengua literaria era aquella que regulaba los parámetros de la normativa lingüística y su estudio basado en la gramática clásica o estructuralista–, para la transición democrática los nuevos estudios sobre la lengua y la literatura producidos particularmente en Francia coadyuvarán a la consolidación de las especialidades: estudios lingüísticos o lingüística¹⁰⁵ y teoría y crítica literaria. Es decir, si los primeros años setenta pueden ser leídos como bisagra entre los años sesenta y los ochenta en cuanto a las transiciones teóricas que se fueron dando en la Universidad de Buenos Aires y derramando hacia adelante progresivamente en el resto

¹⁰⁵ Las polémicas sobre la figura del lingüista se venían suscitando desde los años sesenta y setenta particularmente en Francia, también en Inglaterra y en los Estados Unidos. Teóricos como Bourdieu (1991), Halliday (1982), Bernstein (1993), Foucault en polémica con Chomsky ([1974] 2006) insisten en señalar que la lingüística más divulgada desde su constitución como ciencia moderna no deja de ser una continuidad de las tesis más clásicas de la antigua gramática. En sus trabajos sobre diversos problemas en torno al lenguaje y las lenguas, dichos autores se distancian y explicitan que “no son lingüistas”, casi como gesto político ideológico. En ese sentido, resulta interesante una entrevista a Eliseo Verón (1985) publicada en *Punto de Vista* en la que realiza la misma operación para presentarse como un *teórico de los discursos* y no un lingüista. No podremos ahondar mucho más aquí sobre esta cuestión, pero creemos importante señalar que habrá que agotar esta línea de análisis a futuro, porque estaría mostrando los estrechos vínculos entre identidades disciplinarias de difícil demarcación (Bixio y Heredia, 2000) que ya venían irrumpiendo en el mundo académico frente a lo que aparece más bien como opciones teóricas que se generalizan, y cristalizan, en nombre de la lingüística. Lo interesante es indagar cómo ciertas opciones teóricas que conservan esas matrices clásicas estarán en posiciones de ventaja simbólica a la hora de negociar políticas educativas con el Estado.

de la educación superior hasta llegar a las escuelas y a la reforma de los noventa; las posiciones políticas en torno a la literatura y su enseñanza brindadas a los futuros profesores en Letras de mediados de los años setenta tenían un juego complejo de orientaciones dadas por los circuitos de *expertise* que las estaban protagonizando:

Las modificaciones introducidas [al plan de estudios del '74] contemplaban el avance de los estudios lingüísticos y literarios. La incorporación de materias como Teoría Literaria I y II, Semiología general y Lingüística, abrían un proceso de configuración del campo de estudio en conocimientos diferenciados que se retomaría fuertemente en la década del '80 como modo de legitimación de nuevos saberes disciplinarios [...].

El nuevo plan privilegiaba además la incorporación de materias de corte social y político con alto contenido ideológico, es decir, más en contacto con el área de Ciencias Sociales (Proyectos Político-culturales en Argentina, Historia Argentina y Latinoamericana, Medios Masivos de Comunicación), y evidenciaba un creciente interés por la profesionalización de los docentes en Letras representado en la inclusión de materias como “Didáctica de la Literatura” y “Política Lingüística y enseñanza del lenguaje” (Tribó, 2011: 6-7).

Al igual que Lesgart (2003) lo señala para las carreras de ciencias sociales en su conjunto, se puede afirmar que las de Letras asistieron a “transiciones teóricas” que remodelaron concepciones sobre la lengua y la literatura convirtiéndose en soportes argumentativos sobre la necesaria modernización de la disciplina. Tanto en la Universidad como en la escuela, que venían relegadas por la ausencia de reformas y, en los últimos años en particular, por la última dictadura militar. No obstante, los circuitos de *expertise* también presentaban sus propias historias en niveles más situados, como hemos visto con el caso de Salta y su irradiación regional, pero también en el sentido de personales o grupales. Como señala Tribó (2011), si bien las orientaciones literarias más comprometidas se vieron coartadas, esto es toda la propuesta política ideológica que giraba en torno a la literatura –la literatura para la revolución en términos de De Diego (2001)–, otras orientaciones ya gestadas en los años sesenta se remodelaban antes de 1976 en un constante tráfico de ingresos teóricos en circuitos más privados de amistades y “conocidos”. Es decir, en una suerte de biografías profesionales cruzadas que van a ser clave para las reconfiguraciones de la enseñanza de la lengua y la literatura como disciplina escolar del momento y hacia adelante. Porque son figuras clave de publicaciones escolares que han marcado tendencias en la enseñanza de la lengua y la literatura que, de hecho, se conservan hasta nuestros días en el trabajo docente. Así lo explica Gloria Pampillo a propósito del lugar privilegiado que

van a ir logrando los talleres de escritura en la Argentina como entramado teórico-práctico específico:

En el '73, Nicolás Bratosevich había sido profesor mío de Composición en el profesorado, yo sabía que tenía talleres y empecé con él. Fue una buena experiencia, breve, que tuve que terminar por razones económicas; el trato era agradable y ameno, el taller era, digamos, más tradicional y en aquella época creo que yo no tenía una concepción de la literatura y una concepción de la escritura. Después conocí al grupo Grafein a través de los talleres de Daniel Samoilovich; ellos lo estaban armando como independientes. Había habido un primer proyecto en la Facultad con Noé (Jitrik) o mejor dicho, Noé les había tirado con la pelota: por qué en la facultad de Letras no se escribe. Esto era en el '73, imagínate, toda una efervescencia: Noé estaba en Literatura Hispanoamericana con Josefina Ludmer de adjunta; intentaron armar un taller ahí, pero era una multitud de gente. Entonces decidieron irse de la Facultad y armarlo por su cuenta, y la cabeza fue Mario Tobelem, que era también ayudante de Noé, y también Daniel Samoilovich, que no estaba en la Facultad, pero que ya escribía (había publicado un libro que se llamaba *Párpados*, bien vanguardista), y después estaba Cristina Santiago, que siguió publicando. Bueno, Maite Alvarado, Mari Carmen Rodríguez, Silvia Kohan (que ahora está en España), Susana Kosh... y la gente que está ahí en la Facultad. La idea de Grafein era hacer un taller para todos, un taller de escritura: no un taller literario. Ahí se les cruza la teoría literaria de ese momento, que el postestructuralismo, (el grupo de críticos y escritores franceses) Tel Quel, (Julia) Kristeva, (Roland) Barthes, la producción desde la palabra. [...] y muchas de las consignas vienen de los juegos surrealistas, como los “cadáveres exquisitos”. Otras por ejemplo de Raymond Queneau... y después Ou Li Po (Ouvroir de Littérature Pontentielle: Taller de Literatura Potencial), todo un grupo de franceses de los que la gente de Grafein toma directamente juegos con el lenguaje [...] *entra muchísimo lo lúdico, y lo lúdico tiene un poco esta concepción de la literatura como una combinatoria que viene del estructuralismo, pero también importa que la gente experimente y juegue con la literatura.* [...] Bueno, en realidad aunque te dijeran que no había valoración, de hecho, había algo implícito que tendía a un tipo de texto que no era el tradicional ni la escritura tradicional, sino que eran historias que se iban rompiendo o que daban vueltas o que iban derivando. [...] Después fue el Golpe (de Estado de 1976). Yo formé pareja con Daniel Samoilovich y justo lo indemnizaron por una revista que cerró. Yo siempre había tenido el sueño de ir a España, y entonces decidimos irnos por nueve meses. [...] Además, conocí a Ana Pelegrín que había fundado un instituto de perfeccionamiento docente llamado Acción Educativa, y nos hicimos muy amigas (Pampillo en Seoane, 2005: 51-54)¹⁰⁶.

El relato de Pampillo se origina con los talleres de Nicolás Bratosevich y va dando cuenta de la conformación de Grafein. También ya en España su vínculo con Ana Pelegrín habla de las estrechas relaciones entre la perspectiva de los talleres de escritura y la literatura infantil y juvenil, campo de actuación profesional que también va a ir conjugando participaciones de escritores e intelectuales y especialistas que cada vez va a cobrar más notoriedad en las orientaciones sobre la enseñanza de la literatura hasta hoy. Justamente otro grupo de época va a ser el del Bratosevich que, a su vez, en su propia entrevista cuenta cómo se establecían los vínculos con Ana María Barrenechea y Ofelia Kovacci; Mabel Rosetti y María Hortensia Lacau y cuáles eran sus propias fuentes teóricas:

¹⁰⁶ [El destacado es nuestro].

Bueno, empezó con los grupos de trabajo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, con Ana María Barrenechea; ella llegó a tener dos cátedras en la carrera de Letras, una de Gramática y otra de Teoría Literaria. Yo estuve en las dos, por turno o no, y a partir de ahí, hemos trabajado con las técnicas estructuralistas –y afines, porque la cosa es muy compleja, ya te lo voy a explicar, si puedo–, pero varios de nosotros intentamos llevar eso no solamente a la enseñanza superior, sino a la enseñanza secundaria y primaria. Ahí aparecieron los libros de Lacau y Rosetti, no solamente los manuales de estudio, sino también teoría sobre la gramática estructural en la escuela primaria... o secundaria, creo que se llamaba. Otra fue la gramática de Ofelia Kovacci, que también estaba en el grupo, y también publicó tres volúmenes para la escuela secundaria, por lo menos así se llamaba: secundaria. Y yo también. De modo que nos hemos movido paralelamente más o menos, unos y los otros. [...] En las cátedra de Barrenechea, trabajábamos con ella para los alumnos de la Facultad, pero nuestra tarea de publicación de manuales era independiente unos de los otros. [...] ... yo me presenté cuando sus cátedras [las de Barrenechea] abrieron concurso, y ahí es donde ella..., no me reconoció, yo la conocía a ella desde que era profesora de Lengua en la cátedra del Instituto del Profesorado que se llama ahora “Joaquín V. González”, ahí yo la conocí, ella no podía recordarme porque no tuvimos ninguna vinculación. Entonces, realmente yo me presenté en ese concurso como un desconocido para ellos, y después de eso empezamos Kovacci, Lacau y Rosetti, yo, cada uno por su lado, a llevar todo eso a la enseñanza secundaria. [...] Salvo para las cátedras de la Facultad, o sea para el nivel terciario, no, cada uno de nosotros trabajó aparte. Y eso no está mal, porque si se comparan las soluciones que les hemos dado Kovacci, Lacau-Rosetti y yo, cada uno de nosotros, a sus manuales, hay diferencias, no quiero decir de calidad, hay diferencias de criterio. [...] *Yo diría que lo que había eran estructuralismos –en plural, porque eran varios, ¿eh?–, por un lado, lo puramente lingüístico, o también lo lingüístico literario.* [...] Ahora, yo hablaba de ‘aporte’ en plural; las fuentes que nosotros manejábamos eran muy heterogéneas entre sí, una evidente, la del lingüista suizo Saussure, pero otra del ruso Jakobson!, otra del danés Hjelmslev, otra del búlgaro francés Todorov, en su etapa primera, de producción más joven, porque mucho después, más recientemente, Todorov dejó todo eso allá en Europa, y se dedicó más bien a lo que se llamaría una “crítica política de las culturas”, incluida las religiones, esas cosas. Los estructuralismos, esos que mencioné, no alcanzaron a descubrir por entonces... –lo que luego otros criterios más actuales del discurso sí descubrieron– por ejemplo, lo implícito, lo sobreentendido en lo dicho (Bratosevich en Silva, 2008: 47-48)¹⁰⁷.

Estos “climas de ideas” y “transiciones teóricas” articulados en proyectos que intentarán trascender el espacio de la formación superior, como a su manera Pampillo y Bratosevich lo cuentan, hacen a los antecedentes de los nuevos juegos disciplinarios que se van a patentar con el advenimiento de la democracia y los cambios de los planes de estudio en los años ochenta, cuyas construcciones teórico-prácticas particulares nunca van a ser llevadas a las políticas educativas únicamente producidas “desde” el Estado. Esos *estructuralismos* que señala Bratosevich incidieron en la reconfiguración de la disciplina escolar lengua y literatura de la mano de los circuitos de *expertise* ubicados en instituciones estratégicas para la época, como la UBA y el Profesorado Joaquín V. González, pero también, y especialmente, a través de su presencia en una industria editorial escolar que, sobre todo, de

¹⁰⁷ [El destacado es nuestro].

la mano de Kapelusz en los años sesenta se va a convertir en el reaseguro de saberes y propuestas didácticas. Como ya lo ha estudiado Paola Piacenza (2001) en su revisión de la ampliación y renovación del canon escolar que significó la colección GOLU de la editorial Kapelusz dirigida por Lacau y localizada entre 1966 y 1976, los adolescentes ya no debían leer y conocer tan solo a los escritores “universales”, sobre todo los pertenecientes a la tradición hispánica, sino también a Jorge Luis Borges, Julio Cortázar y Gabriel García Márquez. De esta manera, GOLU capitalizó para su propuesta el *boom* de los años sesenta que trascendía el ámbito académico y escolar, y marcó un antes y un después en este sentido. Según Piacenza, esta colección no significó tan solo una ampliación del canon escolar producida por una mirada hacia las operaciones legitimadas y legitimizantes de la crítica argentina del momento, sino además, y esto es lo más importante para este trabajo, un proyecto de formación de lectores que, aunque no provino de los mandatos estatales, reconfiguró las maneras de enseñar literatura en la escuela media argentina. Maneras que se refractaron en la formación docente y que, encastradas en el aparato de saberes vuelto a ingresar por las relaciones Universidad-industria editorial en los años ochenta –sobre el ahora currículum sí legislado por el Estado desde los años noventa–, presentan continuidades en las reconfiguraciones de la disciplina escolar.

Para el caso específico de la enseñanza de la lengua, los manuales escolares de Lacau y Rosetti también van a señalar un quiebre con la “antigua gramática” que se enseñaba en las escuelas. En palabras de Bratosevich:

Bueno, nosotros sentíamos que lo que heredábamos, que lo que se pretendía heredar –que no lo hacíamos– de lo anterior, era ñoño, ya era para nosotros poco convincente; la mejor buena voluntad que hayan tenido los gramáticos anteriores y los críticos o teóricos literarios anteriores, todo eso nos resultaba un poco facilongo, ¿no?, y entonces, sentíamos que necesitábamos renovar unos criterios nuevos, que a su vez, fueron renovados por lingüísticas y teorías del discurso más modernos. (Bratosevich en Silva, 2008: 49).

Se trataba de una instancia inaugural respecto de la articulación de nuevas teorías en la construcción de un enfoque para la enseñanza de la lengua en el marco de la carga de conocimiento positivo de los estructuralismos y su metodología aplicacionista que, no obstante, deben ser leídos en ese contexto epistemológico histórico tanto por la innovación

científica que supusieron, y como señala Dora Riestra, como por la claridad respecto de su sentido y lugar disciplinar, y de sus objetivos:

La primera edición de *La gramática en la escuela secundaria* de Mabel Manacorda de Rosetti (1961) produce una innovación desde el enfoque científico del estudio de la Lengua como desde la tradición aplicacionista que aquí se inaugura. El prólogo de M. H. Lacau es muy preciso:

“Forma vigilada, lenguaje objetivo, profundidad de conceptos y claridad didáctica, son sus características, a la vez que un bien graduado proceso que nos lleva desde los fundamentos del Estructuralismo, apoyados en la Lingüística de Saussure, hasta su aplicación didáctica en la escuela secundaria”.

El aplicacionismo como postura frente a la enseñanza corresponde a esta época en la que la cientificidad era todavía una necesidad para validar a la Lingüística y definir su objetivo, como lo vemos en el prólogo:

“Se sostiene que la lengua es forma y no sustancia. Lo fundamental no es la realidad que esa lengua señala ‘sino cómo ella se conforma dentro de los distintos moldes o signos que le ofrece el sistema’. Así, la realidad puede ser una, siempre la misma, pero las estructuras que la contengan pueden variar. Por eso son las estructuras las que interesan a la lingüística.

A continuación la autora [Rosetti] aborda los tres criterios con que se debe estudiar el hecho lingüístico: sintáctico, morfológico y semántico, y asistimos al replanteo de temas como la oración y la proposición, los distintos tipos de articulación y su estructura interna, los predicados verbales y no verbales, el problema del género, el aspecto en los verbos y otros”.

Pero se nota, a la vez, la precisión y claridad respecto de la disciplina de referencia: la gramática estructural que se propone a profesores y maestros. Asimismo, hay una exacta ubicación del espacio en que se produce esta obra de divulgación:

“No dudamos de que esta exposición tan didáctica por su contenido, tan actual por la novedad que aporta, tan probada por la experiencia que involucra, servirá de guía y orientación a todos los profesores de lengua, y a los maestros, que quieran acceder a los nuevos enfoques de la Gramática estructural, hoy en pleno auge” (2008: 74-75).

En esos años es la industria editorial escolar la que potenciará las conformaciones de estos cuerpos de saberes que los intelectuales y especialistas desarrollaban en la academia. Se trata, como señalábamos con Camou (1999), de antecedentes en cuanto a la habilitación de ciertos circuitos de *expertise* y no de otros –por ejemplo los truncados del plan de estudios de 1974– que darán contenido disciplinar a esas políticas de los años noventa, por ejemplo, la impronta del aplicacionismo como garante de cientificidad que se mantendrá casi inalterada. Y que además, muestran una historia compleja de continuidades, cortes y encastres de perspectivas que hacen al estado actual de la disciplina escolar lengua y literatura. Circuitos que asimismo tenían anclaje probatorio de sus desarrollos didácticos en la formación docente por fuera del ámbito universitario, en las propias escuelas secundarias y primarias. No solamente, como será la característica de los años noventa y del dos mil, en los cursos de ingreso a la educación superior como ubicación del sistema desde donde se

mira y evalúa a sus niveles anteriores para proyectar orientaciones sobre la enseñanza.

Señala Pampillo:

Mis inicios en Grafein justo coincidieron con que yo trabajaba acá en el (instituto) Bayard [una escuela media privada de la ciudad de Buenos Aires] y estaba en los años altos. En ese momento hacen una modificación allí y ponen la escuela intermedia; así que había que hacer el paso entre ese nivel y la secundaria. [...] Yo nunca había trabajado con chicos chicos [pequeños], pero me animé y, entonces, en lo que venía a ser la “hora de redacción”, les empiezo a dar las consignas de Grafein y tienen un éxito bárbaro. [...] así que se fundó ahí también el “taller de escritura” para los chicos, en vez de redacción o composición.

[...]... [los alumnos] aparte tenían Lengua. Tenían Lengua y, bastante exigente, porque la asesora de la escuela era Mabel Manacorda de Rosetti. Pero a ella le gustó mucho lo que hice; era una mujer amplísima. El primer libro [El taller de escritura] lo escribí en la colección de ella porque me alentó muchísimo a que lo hiciera. A la que no le gustó tanto fue a María Hortensia Lacau. Tampoco gustó mucho en Grafein, porque ellos se dieron cuenta de que habían inventado una cosa fantástica y estaban un poco celosos de que nadie se las quitara o se la copiara... (Pampillo en Seoane, 2005: 53-54).

Como ya lo habíamos visto en la entrevista a Bratosevich, Mabel Rosetti y María Hortensia Lacau serán piezas claves en cuanto a los cruces de los circuitos de *expertise* en los espacios de la edición escolar, la formación docente y la práctica profesional en las escuelas primarias y secundarias de los setenta. Dice Bratosevich:

Bueno, no hay que olvidar que había una actividad complementaria –a veces gratuita, de nuestra parte– que era que nos invitaban a dar cursillos a algunas instituciones extra colegios, este, entre ellas, Ana María Barrenechea dio bastantes cursos, este, sobre esta problemática... ella y los demás, y publicábamos, ampliábamos el ámbito al cual podían llegar estas por entonces “novedades”, no?, o sea que no eran solamente los manuales, no era solamente predicar buena gramática y buena literatura en la Facultad, era salir casi digamos, a la calle, porque de repente dábamos un curso en un club, recuerdo, varios de los clubes que estaban de moda entonces. [...] Mucho intercambio de diálogo, no, pero hubo bastante interés por esos cursos, cursillos nuestros, este, pero se me escapan los nombres de los lugares, ya por ahí en la conversación me puedo acordar (Bratosevich en Silva, 2008: 50).

La entrevistadora (Ana Silva) le rememora uno de esos cursos dictado en 1974 en la editorial Kapelusz junto con Rosetti. Bratosevich dice no recordarlo porque él no había publicado en esa editorial. No obstante, ella le señala que: “Esa mañana de sábado, lo primero que había llegado a mis manos eran los manuales, que en mis primeras prácticas docentes los usé, los tres manuales de Estrada. Y después me invitaron a ese encuentro en el que se explicaba, digamos, cómo se trabajaba el estructuralismo, tanto en literatura como en lengua en el aula, y fui ese sábado y fue mi primer encuentro con vos.” A partir de estos

recuerdos difusos para Bratosevich se lo consulta respecto de cómo había ideado sus propios manuales:

Bueno, enfrentando la necesidad que lo que habíamos estado haciendo en la universidad, se pudiera llevar a nuestros colegas de enseñanza primaria y secundaria, ¡no era fácil!, no era fácil porque había que re-acostumbrarnos a otra perspectiva, y yo creo que lo hicimos sin orgullo de mi parte, lo hicimos bastante bien por la respuesta que nos daba la gente, en forma bastante eficaz, quiero decir, este, en eso no nos podemos quejar, hubo resonancia, hubo..., lo que buscábamos era expandir eso que nos convencía en aquella época sobre este tipo de cosas (Bratosevich en Silva, 2008: 50-51)¹⁰⁸.

Resulta claro que María Hortensia Lacau, mentora de la *Didáctica de la lectura creadora* y con una fuerte presencia en el proyecto de la colección GOLU, no acordara con el trabajo de Pampillo; en especial si recuperamos que también estas biografías profesionales (y personales) hablan de antecedentes de las reconfiguraciones de la enseñanza de la lengua y la literatura a la enseñanza de la lectura y la escritura. Lacau en ese trabajo de 1966 diseña una especie de teoría de la lectura legitimándose a través de su experiencia como docente de literatura en la escuela media, precisamente en el Nacional Buenos Aires, esto significa, como conocedora de la “sensibilidad” adolescente y de un estado de las cosas escolar responsable de las dificultades para acercar a los jóvenes a la literatura. Lacau postula que ellos deben “comprometerse” con la obra que leen, “entrar” en ella para lograr su lectura “profunda”. Dice Lacau en el prólogo de su libro:

Es con afecto y emoción como evoco los años de mi vida pasados junto a adolescentes, intentando enseñarles a amar a los libros, la lectura en profundidad, la posibilidad de expresarse. Intentando hacerles sentir que el buen gusto es algo tan formativo que llega a constituir una norma de vida; que la sensibilidad nada tiene que ver con la sensiblería; que la posibilidad de aprender a leer con hondura embellece el vivir y amplía su ámbito, lo lleva más allá de sí mismo y, como la música, abre el pórtico del viaje sin que nos apartemos del sillón predilecto. [...] Que así como en la vida cada tanto se hacen adquisiciones humanas, y uno encuentra un ser con el que tiene algo que

¹⁰⁸ Respecto de la difusión del enfoque estructuralista para la enseñanza de la lengua y la literatura construido por su grupo de trabajo, señala Barrenechea:

Y en eso también he intervenido muy a menudo dando cursillos o series de clases para poner al día ciertos problemas de la enseñanza de la Lengua o de la Literatura en los distintos niveles. También intervine en los cambios de programa a nivel terciario y en la universidad. [...] Otra de las cosas que me ha importado también es que, aunque yo no escribiera libros que fueran manuales, he estado siempre en contacto con personas que hacían investigaciones sobre esos aspectos y que, además, después producían también, manuales que introducían las novedades. Y eso produjo un cambio muy grande en la enseñanza y fue reconocido como una característica especial de la Argentina. De manera que sí, hubo mucha difusión (Barrenechea en Bombini, 2001: 42).

decirse, así también cada tanto se adquiere un autor para siempre y se adopta para siempre un libro. (Lacau, 1966: 14 en Piacenza, 2001: 89).

A partir de estos principios, Lacau despliega el comentario de su metodología mediante la transcripción de experiencias de clase. No interesa en este momento desarrollar un análisis de todo el trabajo de Lacau,¹⁰⁹ sino señalar que en él se encuentran de manera más que clara los procesos de continuidad y resemantización de los significados institucionalizados por la escuela media mitrista para el currículum de Literatura (Bombini, 2005). Si uno de sus fundadores, Calixto Oyuela, en su manual *Elementos de teoría literaria*¹¹⁰ alertaba acerca de “lo pernicioso de los escritores de la industria cultural” y exhortaba a los docentes a cumplir con “la misión” de “librar de este mal” a los jóvenes y a la sociedad en su conjunto, Lacau piensa a un sujeto “desvalido” que transita de manera problemática su camino hacia la adultez y que necesita “ser guiado por la vida”. La lectura será la vía para encaminar a estos sujetos “sin rumbo claro” y para transmitirles las “esencias” y “los valores humanos”. Si los alumnos en sus diversos trabajos enmarcados en la lectura creadora daban cuenta de esos valores y esa sensibilidad, para Lacau, habrían logrado “la pasión” necesaria para ser “más humanos”.¹¹¹ Se trata, como señala Paola Piacenza, de un entramado más que complejo, ya que conjuga criterios entre existencialistas y psicoanalíticos con zonas duras del análisis estructural literario cuando se estudian las propuestas para el aula en sí. Por ejemplo, en *Castellano 3*, de Lacau y Rosetti (1962), se indica la ficha general para el comentario de una poesía:

I. Datos externos: Datos bibliográficos: título, autor, edición, fecha. El autor: vida, obras, época y movimiento o escuela a la que perteneció. Datos informativos para interpretar el texto: detalles de la vida del autor, características de la época que influyen en la obra.

¹⁰⁹ Sí retomaremos algunos de sus principios en los siguientes capítulos, ya que este panorama de las diversas versiones del estructuralismo muestra continuidades de una concepción de la literatura como garante de la cultura en los jóvenes y protectora de sus sensibilidades que se debe enlazar con los finales del siglo XIX (Cuesta, 2003).

¹¹⁰ La primera edición de *Elementos de teoría literaria* es de 1883, justo un año antes de que Calixto Oyuela ingresara como planificador al Ministerio de Instrucción Pública. Este manual fue reeditado trece veces. Su versión final fue la corregida en su tercera edición de 1902 (Cuesta, 2003).

¹¹¹ Dice Lacau: “Ese es el justo término: apasionada. No bien descubrían (los alumnos) lo que cada uno de ellos y su respectivo libro podían dar en asociación cálida, llena de latidos y sugerencias, el trabajo nacido como ocupación escolar se transformaba en práctica de vida, en un ‘expresarse’, con todo lo que el término encierra de existencial y también de lingüístico” (Lacau, 1966: 51).

II. La obra en sí: Interpretación. Vocabulario integrado en el texto. Esquema de contenido. Título, tema, motivo, tópicos. Comentario literario: El autor en la obra: intención, actitud, posición, punto de vista. El lector en la obra: apelación, intervención, oyente real, oyente distinto del real. La realidad representada: hechos, personajes, sentimientos, lugar, tiempo, objetos. Recursos técnicos: Distribución externa: verso, estrofa, metro, etc. Esquema de contenido: vinculado con la estructura de la obra. Modos literarios: narración, descripción, etc. Lenguaje: recursos sintácticos, morfológicos, semánticos y léxicos, fónicos, tipos y niveles de lengua, rasgos de la escuela literaria a la que pertenece y su tratamiento en la obra (Lacau y Rosetti, 1962: 45 en Tribó, 2011: 5).

En este sentido, resulta curiosa la genealogía de Romero de Cutropia (1997) para dar cuenta del estado actual de la enseñanza de la literatura hacia mediados de los años noventa “a lo Lázaro Carreter”; en la distinción de una construcción estructuralista precisa para la enseñanza de la lengua y otra más difusa para la enseñanza de la literatura en cuanto es claro el cruce lengua y literatura desde criterios estructuralistas y desde, lo que es más importante, los constructos particulares de los especialistas argentinos agrupados en las cátedras de Gramática e Introducción a la Literatura de la UBA, como cuenta Bratosevich en su entrevista. Al respecto señala Ana María Barrenechea:

Después de eso [su doctorado en el Bryn Mawr College de los EE. UU.] estaba trabajando tranquilamente en Buenos Aires en el profesorado del nivel secundario, no tranquilamente sino angustiosamente, haciendo investigación bloqueada por la docencia. Perdí todo, me dejaron cesante. Vuelvo ya con la tesis escrita y defendida y entro a trabajar en la Universidad, porque antes había trabajado en el Instituto del Profesorado, en el '56. Primero estoy enseñando gramática que es una materia que se introduce al principio de la carrera, que antes no existía y preparo sí lo que son las ideas fundamentales o centrales de una organización de categorías gramaticales y de acercamiento a la lengua, basado fundamentalmente en ese momento en el estructuralismo y en un sistema de trabajo funcional con las categorías. En ese momento, enseguida después de darme la cátedra de Gramática, se desdobra la “Introducción a la literatura”, entonces me proponen que dicte yo “Introducción a la literatura”. Y por eso durante un tiempo hice un trabajo correlativo, es decir, lo que era mi investigación se proyectaba en la enseñanza, porque estaba trabajando al mismo tiempo en las dos áreas. [...] Volviendo a mi experiencia en la Facultad de Filosofía y Letras, como decía, se inauguró en el '56 y siguió durante un tiempo. Me interesa llamar la atención sobre que una de mis preocupaciones fue introducir en la cátedra de Gramática, una manera personal que estaba inspirada en lo que sería el estructuralismo lingüístico. Me interesa marcar que era una elaboración de esas ideas, no era la copia en bruto de ellas, sino que se trataba de encontrar, destacar o desarrollar lo que me parecía interesante, que podía dar motivo a otras aplicaciones personales. [...] Y eso lo hacía también en la cátedra de Literatura y lo interesante, me parece a mí, para la cátedra de Literatura es que trabajaba desde las dos puntas. Una desde el enfoque teórico que iba tratando de afinar cada vez mejor y avanzando como digo, con sugerencia de otros críticos. Y por otra parte introduciendo en los programas que se desarrollaban autores que antes no habían entrado en ese tipo de cátedras y que abarcaban una gama muy amplia” (Barrenechea en Bombini, 2001: 38-39).

Por ejemplo, ese “estar en dos puntas” que señala Barrenechea se aprecia claramente en la “Ficha general para el comentario de una poesía”, de Lacau y Rosetti en la que, a la vez, se

registra la noción de “estructura” que será clave en la enseñanza de la lengua y la literatura y uno de los saberes que, por excelencia, persistirá en reconfiguraciones posteriores y hasta hoy. Así lo explica Bratosevich dando cuenta de ese interés del grupo por sus elaboraciones personales, pero ya en el marco de la reelaboración particular del grupo Barrenechea sobre los aportes de los estructuralismos. Como ya lo hemos citado, luego de señalar que los manuales de Kovacci, Lacau y Rosetti, y los suyos presentan diferencias de “criterios”, Ana Silva, la entrevistadora, le pide a Bratosevich que mencione esas diferencias:

Tendría que recordarlas..., tendría que releerlas a ellas, pero sí podría decirte qué era lo que nos bañaba en las tendencias estructuralistas de entonces. Yo diría que lo que había eran estructuralismos –en plural, porque eran varios, eh?–, por un lado, lo puramente lingüístico, o también lo lingüístico literario. Ejemplos que te voy a dar con respecto a esos estructuralismos que hemos manejado nosotros: se trabajó con la distinción entre niveles; se trabajó con casilleros de oposición entre ítems: esto se opone a lo otro, la lengua o el texto literario; se trabajó también con unidades que se delimitan por lo que no son las otras unidades del mismo nivel; este elemento gramatical o este elemento literario se reconoce por lo que no tiene de los otros, negativamente, y además por la relación de esas unidades lingüísticas o literarias con el todo. Ese todo, la totalidad, es lo que algunos han llamado *sistema*, y lo que otros –nosotros, por entonces– llamamos *estructura*. O también se trabajaba en la relación *código y mensaje*, o entre lo *denotativo*, o sea, lo referencial, con lo *connotativo*, con la sugerencia por evocación. De manera que era bastante rico el aporte que se podía aprovechar de toda esa herencia que nosotros aprovechábamos (Bratosevich en Silva, 2008: 48).

Por consiguiente, desde los años posteriores al advenimiento de la democracia como fecha ordenadora de una cronología compleja, que necesariamente debe retomarse desde los años sesenta y setenta, se van constituyendo nuevas zonas disciplinarias que institucionalizarán, por lo menos, una reconfiguración que sí puede denominarse un cambio sustancial en la historia de la conformación de cuerpos de saberes sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. Este cambio, luego del advenimiento de la democracia, será apuntalado progresivamente, primero, vía el Estado a través de la Universidad pública y las carreras de Letras por medio de la incorporación de materias a los planes de estudio dedicadas a la formación en los estudios lingüísticos, por un lado, y literarios, por otro. Segundo, por una prolífica producción de manuales escolares y colecciones literarias escolares que encastrarán algunos núcleos temáticos de las tradiciones sesentistas y setentistas, tanto las de los estructuralismos “duros” como las orientadas a la sensibilidad, creatividad y la

escritura (Riestra, 2008: 81-86) reconfiguradas en las delimitaciones de campos de conocimientos diferenciados¹¹².

Como señalan Neiburg y Plotkin a la hora de pensar los vínculos entre el Estado y la definición de estos espacios de legitimación de nuevos saberes disciplinarios, fundados en la necesidad de también legitimar la especialización y la experticia en el mundo académico, se debe tener en cuenta cómo se concibe el Estado y ese mundo académico:

Cuando hablamos de “Estado”, en realidad nos referimos a un espacio de agentes sociales y de instituciones con intereses y tradiciones no siempre compatibles entre sí, que se ha transformado en repetidas ocasiones en la Argentina (de modo tal vez diferente en el contexto latinoamericano, a los casos de Brasil y México) como resultado de cambios institucionales bruscos, que redefinen organigramas, funciones y carreras. De la misma manera cuando mencionamos al mundo académico en realidad aludimos a un universo cambiante y también fragmentado, un mundo fuertemente ligado a la política y a los propios conflictos en el ámbito estatal, sujeto a los violentos cambios institucionales que atravesaron la historia nacional... (2004: 20).

¹¹² Los cambios de planes de estudio de las carreras de Letras efectuados en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) hacia mediados de los años ochenta resultan representativos de estas reconfiguraciones. Se puede plantear de manera tentativa que sobre todo el de la UBA resultará modélico para los cambios de planes que al mismo tiempo, o luego, se fueron sucediendo en otras Universidades nacionales y también en los institutos de formación docente después de la reforma de 1993. Tentativa que puede validarse, en principio, a través de un recorrido por las distintas páginas web de estas instituciones en las que se hallan sus planes de estudio.

Por ejemplo, en el caso de la Universidad de Buenos Aires, el texto original del plan 1985 junto con los agregados consensuados entre el 2009-2010: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/>; o el renovado plan de la Universidad Nacional de La Plata que agrega cátedras (horas) a la disposición curricular de 1986: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/Areas/letras/Carreras/profesoradodeletras>

Cabe señalar que las últimas reformas de los profesados de algunas universidades –y también de los ISFD– de la presente década se basan en la prerrogativa del INFD respecto de la distribución de la carga horaria destinada a la formación disciplinar, que sí presenta como novedad la institucionalización del área de didácticas específicas. Restará observar cómo se seguirán dirimiendo las divisiones disciplinarias en el caso específico de las carreras de Letras ante la actual orientación legislativa por el INFD: <http://www.me.gov.ar/infod/documentos/lengua.pdf>

Ahora bien, volviendo a la cuestión de las divisiones disciplinarias que se inauguran con los cambios de planes de mediados de los años ochenta cabe aclarar que al ingresar a los programas de las materias deviene otra variable que excede los fines de esta investigación. Se trata de cómo se pueden apreciar en ellos distintos circuitos de *expertise* y, por ende, diferentes orientaciones teóricas que recortan, a su manera, a cada disciplina vuelta asignatura según los criterios de sus equipos de docentes e investigadores. Cuestión que hasta la actualidad se acompaña con las ofertas de posgrado y los centros de estudios (cf. Universidad Nacional de Córdoba: <http://www.saa.unc.edu.ar/de-grado/carreras-de-grado/por-facultades-y-escuelas/facultad-de-filosofia-y-humanidades/profesorado-en-letras-modernas/>; Universidad Nacional de Tucumán: <http://www.filo.unt.edu.ar/alumno/plletras.htm>; la recientemente creada Universidad Nacional de Río Negro: <http://www.unrn.edu.ar/sitio/index.php/component/content/article/37-licenciatura-en-letras>; o los planes de los profesados en Letras de los ISDF dependientes del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/pecll.php?menu_id=20597).

Interesa aquí esta idea de “fragmentación del espacio estatal y académico” que se explica en un doble juego de vínculos entre ellos. Por un lado, de alguna manera, la transición democrática pareció recuperar el proyecto de modernización de la Universidad y, en este caso, de la carrera de Letras que para el golpe militar de 1966 también había sufrido el alejamiento de varios profesores que venían desarrollando los perfiles de profesionalización académica instalando la investigación como práctica necesaria –como el caso de Ana María Barrenechea–, en el avance que habilitaban los años ochenta sobre los “límites políticos, sociales y culturales que existían en nuestro país para el despliegue de ese proceso institucional y el desarrollo de la investigación” a fines de los años sesenta (Suasnábar y Palamidessi, 2007: 14). Así lo explica la misma Barrenechea:

En 1966 que es la fractura, que llamaríamos la fractura de Onganía, en ese momento no me echan sino que soy yo la que renuncio. Pero no me voy del país totalmente. [...] Al volver a enseñar al país; después de diez años de investigación y de trabajo en Columbia University volví a Buenos Aires cuando se restableció la democracia y volví a la Facultad ya no para enseñar pero sí para trabajar en la organización, para realizar mi labor de investigación en el Instituto de Filología, que volví a dirigir. Me parece que exactamente la dirección del Instituto empezó en 1985, aunque antes trabajé algo en esas otras tareas de organización como el cambio de planes de estudio, entre otras. Además, también en ese momento vuelvo para formar comisiones asesoras en el Conicet. Después, entonces, dentro del Instituto me interesan dos cosas: por una parte, el hacer del Instituto un ámbito donde la gente se sienta cómoda para trabajar con toda libertad y según las orientaciones que le atraen, siempre que sean de un nivel científico de interés. Pero, además, me interesaba darle una orientación en la cual los problemas teóricos fueran importantes. [...] Y eso se consiguió, fundamentalmente, porque al aparecer *Filología* con cierta regularidad entonces el intercambio llegó a ser muy importante (Barrenechea en Bombini, 2001: 40-41).

Pero por otro lado, la incorporación de las nuevas asignaturas, en una especie de lógica acumulativa por sobre los tradicionales espacios del saber, que hacían a las carreras de Letras que se venían desarrollando desde los años sesenta y setenta, y que se van a institucionalizar con los cambios de planes de estudio de finales de la década del ochenta, remite a similares procesos de reconversión dados en otras. Es el caso de Ciencias de la Educación creada en la UBA, en 1958, como reemplazo de los estudios de Pedagogía:

... resulta relevante para entender la conflictiva convivencia entre los nuevos temas y problemas que introducían las disciplinas especializadas y aquellos saberes y tradiciones propias de carreras estructuradas bajo el patrón de la formación general antes descripto. [...] En buena medida, la combinación entre renovación y continuidad que refleja el currículo expresa esa “cientificación híbrida” característica de este periodo y que no dejará de imprimir sus marcas en la evolución posterior del campo (Suasnábar y Palamidessi, 2007: 13).

De este modo, la convivencia de *lo antiguo con lo nuevo* demarca rasgos que hacen a la emergencia de estos campos disciplinares anteriores “al proceso de normalización universitaria y la renovación de cuerpos de profesores que completaron el contexto” (Suasnábar y Palamidessi, 2007: 18); propios de las nuevas carreras de Letras a finales de los años ochenta. Normalización que se va a dar en un currículum que entroncará para el profesorado y la licenciatura materias que incorporarán nuevas áreas de saberes expertos en los estudios literarios y lingüísticos, a saber, nuevos cortes territoriales de literaturas –como el caso de Literatura Latinoamericana–, Crítica y Teoría literaria y Semiología, Análisis del Discurso y Sociolingüística, y demás, en las variaciones de los circuitos de *expertise* que se irán desarrollando en cada unidad académica.

En el caso de los institutos de formación docente, su cantidad y variabilidad hacen que se necesite afrontar una investigación específica sobre ellos. Sí se puede señalar que hasta los años noventa fueron el lugar de conservación y legitimación *pura*, si vale el término, de la formación en Letras de los años sesenta y setenta, y allí se advierte el impacto del enfoque estructuralista por medio del circuito editorial y sus políticas de difusión entre los profesores y maestros como hemos analizado antes. A su vez, se potenciaron como el lugar de formación de los profesores frente al de los investigadores y así diferenciaron sus matrículas y perfiles de egresados con los de la Universidad. Con la exigencia de una escuela reformada en sus contenidos para el área de Lengua, los ISFD tuvieron que incorporar algunas de estas renovaciones teóricas que vinieron más del lado de la industria editorial escolar (Bombini y Krickeberg, 1995). Cuestión que conllevó –y aún se manifiesta– un complejo entramado de tradiciones de enseñanza y de formaciones de conocimientos de fuerte carácter de encastre de los antiguos cuerpos de saberes sobre la lengua y la literatura.

3.5. De los años ochenta a los noventa; de los noventa al dos mil: la consolidación de la lectura y la escritura como objetos de enseñanza

En este mosaico complejo, que deviene de una aproximación a las reconfiguraciones de la disciplina escolar lengua y literatura, importa señalar la necesidad de recortar algunas preguntas que puedan ordenar el análisis: ¿qué efectos sobre los vínculos entre el Estado, la

formación docente de grado y la escuela media (también primaria) ha tenido la consolidación de circuitos de *expertise* que van a difundir versiones del enfoque estructuralista para la enseñanza de la lengua y la literatura y así refundar los constructos lengua y literatura en los años sesenta y setenta con avales científicos, con la capacidad de ser condensados claramente en libros de texto y, a la vez, probados en las aulas?; ¿qué núcleos temáticos van a persistir?; ¿qué nuevos posicionamientos de los especialistas se van habilitar? y ¿quiénes decidirán asumirlos entre la bisagra de los primeros años de democracia hacia los momentos previos y posteriores a la reforma de 1993?

Es probable que algunas respuestas se puedan ensayar a partir de lo que Marcelo Cavarozzi señala como agotamiento de la *Matriz Estado-Céntrica* y el surgimiento de la sociedad de mercado. Pues señala el autor que 1982 a 1996 “marcó una divisoria de aguas en la historia argentina contemporánea de parecida importancia a las de 1880 y 1930. No debe resultar sorprendente que el hito demarcatorio asociado a la coyuntura de 1982-1983 fuera un cataclismo que combinó fracasos en tres frentes tan decisivos como el económico, el político y el militar” (1997:95). Si bien los últimos cien años de historia argentina se caracterizan por la inestabilidad política y económica “una y otra esfera funcionaron integrativamente. Es decir, la mayoría de los argentinos y las argentinas se incorporaron material y simbólicamente a arenas colectivas que tuvieron como ingredientes sustantivos algún modo de regulación estatal y el predominio de grados significativos de consensos” (1997: 96). No obstante, “Las tendencias de los últimos quince años han sido particularmente contradictorias. Por una parte, la transición puso fin a la dictadura militar más violenta y tenebrosa de la historia argentina y clausuró de forma verosímil la posibilidad de una reversión autoritaria. Sin embargo, la democratización también coincidió, y en cierto sentido veló, la pérdida parcial del sentido de la política. En otras palabras, paralelamente a la consolidación del régimen democrático se erosionó, en buena medida, el papel que jugaba la política en la organización y el sentido de múltiples dimensiones de la vida cotidiana de los argentinos” (1997: 98-99).

Si los intelectuales y escritores ligados a la literatura para finales del siglo XIX habían tenido un protagonismo notable en los modos de imaginar aquel Estado moderno por medio

de sus análisis, producciones literarias, pero también asumiendo roles en la función pública como manera de hacer política partidaria, por ejemplo, el caso emblemático de Lugones (Dalmaroni, 2006), y además, desde la fundación de la escuela secundaria durante el gobierno de Mitre, habían participado en debates y en las políticas educativas que diseñaron currículums y orientaciones para el educación secundaria y, a la vez, produjeron libros de texto para el área, como el caso Calixto Oyuela (Bombini, 2005; Bentivegna, 2010), Joaquín V. González, Giusti, Henríquez Ureña, entre otros (Bombini, 2005), para la llamada transición democrática estas figuras de intelectuales fundacionales han desaparecido e inauguraron un alejamiento de la política, un quiebre notable, en particular, si se considera el compromiso que escritores y críticos literarios habían sostenido en los años sesenta y setenta, y que costaron una importante cantidad de asesinados y desaparecidos (De Diego, 2001). También, como ya lo hemos visto, se erosiona el compromiso de especialistas que desde su trabajo universitario localizado particularmente en esos años, y con una actuación profesional interesada en la enseñanza en los otros niveles educativos o con la divulgación de nuevas teorías, había logrado traspasar sus cercos ya que era su convicción política. Dice al respecto Ana María Barrenechea:

... la participación en procesos de innovación en el campo de la educación, puedo decir que eso me ha interesado siempre muchísimo. No sé si es herencia sarmientina o no, pero he pensado siempre, es indudable que siempre me ha interesado producir cambios efectivos y de alguna manera también, que hayan sido experimentados y que han podido ya pasar una prueba de sus posibilidades de realización dentro de los distintos niveles y por eso en un momento dirigí la redacción del proyecto (curricular) de la parte de Lengua para la escuela primaria. Después, en otro momento intervine también en actividades sobre la escuela secundaria. He trabajado siempre en política de la educación porque he peleado desde comisiones de graduados para la enseñanza primaria o la enseñanza secundaria por lo que fue en un momento, en el '56, el establecimiento del Estatuto del Docente y, al final, después de bastante luchas gremiales, lo conseguimos; me parece que es fundamental para tener un equipo de maestros y de profesores que sean personas que se han preparado para la enseñanza, no, el abogado que enseña Literatura o Lengua y que nunca se preparó para ello. Es decir, si se cambiara el sistema de remuneración y de reclutamiento de los maestros y profesores, indudablemente cambiaría inmediatamente la enseñanza, a veces, hasta sin necesidad de cambiar los planes. Porque el elemento humano es el factor más importante para poder llevar a cabo eso. Ahora, indudablemente pienso que también la actualización es una cosa necesaria. Es decir que hay que ofrecer oportunidades a los que están en el trabajo y a los que no están para que vayan mejorando su formación. Y en eso también he intervenido muy a menudo dando cursillos o series de clases para poner al día ciertos problemas de la enseñanza de la Lengua o de la Literatura en los distintos niveles. También intervine en los cambios de programas a nivel terciario y en la Universidad (Barrenechea en Bombini, 2001: 41-42).

Es claro que el relato de Barrenechea responde a lo que Cavarozzi indica como *sentidos erosionados* o perdidos en la periodización que él construye: 1982-1996. Ella “ha participado”, “ha intervenido”, “ha procurado” ofrecer una formación más allá de la legislada o descansada tan solo en reformas de programas: ella integró los procesos de lucha por el Estatuto docente y liga el costado político económico del mundo del trabajo docente con el mundo de los saberes disciplinarios. De algún modo, Universidad, sistema educativo, disciplina escolar lengua y literatura, y políticas de Estado muestran en las palabras de Barrenechea “el papel que jugaba la política en la organización y el sentido de múltiples dimensiones de la vida cotidiana de los argentinos” indicado por Cavarozzi como progresivamente perdido hacia 1996. Así es que la figura del intelectual para esta época se escinde de la del especialista o experto comprometido y, a la vez, protagonista del juego político y social. Señala De Diego respecto del campo literario:

... el triunfo de Carlos Menem en 1989 produjo un efecto de reacomodamiento: en vez de agrupar a los intelectuales en la oposición, más bien los recluyó en el ámbito de sus especialidades; se fortaleció la autonomía del campo al elevado precio de abandonar por cansancio un campo de lucha en el que solo se había experimentado el sabor de la derrota (2007: 67).

Ahora bien, sobre este nuevo panorama se presenta la necesidad de formular nuevas preguntas: ¿qué otros efectos tuvo esa autoreclusión de los intelectuales ligados a la literatura en la Universidad y a las publicaciones académicas?, ¿qué imaginaron como nueva participación política y social a la luz de esa definición de su trabajo intelectual?

Primer efecto: como ya hemos explicado en el capítulo primero de esta investigación, estos procesos se relacionan con la posibilidad de desarrollar una didáctica de la literatura que intentará enlazar o reenlazar los estudios literarios con el recorte de problemas específicos de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario. También intentará recolocar a la literatura frente a su desplazamiento curricular promovido por los CBC, ya que, y como vimos, las especialistas encargadas de su armado y justificación la significaban en ese par autoritarismo/democracia, como protagonista de una “historia reciente” que había generado ese estado de cosas de la enseñanza de la lengua y la literatura que en el nuevo periodo democrático de los años noventa se debía superar en nombre de “las demandas sociales actuales”. No obstante, ya para fines de los años ochenta e inicios y parte de los noventa, la

revisión del paradigma historiográfico para la enseñanza de la literatura, los libros de texto, el problema del canon y la lectura, así como el lugar de la teoría literaria (Bombini, [1989] 2005, 1995, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 1998; Bombini y López, 1994; Actis, 1998), había sido puesta al ruedo como modo de iniciar un trabajo intelectual especializado desde la formación en Letras sobre una vacancia que, de nuevo, ya fuese por omisión o por incomodidad, otros especialistas en literatura no estaban interesados en asumir desde la construcción de una figura de experto en enseñanza de la literatura.

Estas líneas de la didáctica de la literatura comenzaban a hacerse visibles a partir de una mirada de revisión crítica recortada en la escuela media que daba cuenta de la situación prereforma y reforma sobre la enseñanza de la literatura, también anclada en la propia práctica profesional y en el trabajo de otros colegas. Por ejemplo, señala Beatriz Actis desde la provincia de San Fe:

Para situarnos inicialmente en la cuestión que motiva este libro, *la reflexión en torno a la enseñanza de la literatura*, señalaré que, a través de mi práctica como docente de enseñanza media y en la instancia actual de transición hacia el Polimodal, observo una especie de *dubitación y de falta de certezas* a la hora de encarar el desarrollo del contenido “literatura” e, incluso, una cierta descalificación del mismo.[...] Tal situación me retrotrae a lo ocurrido hace algunos años cuando los docentes formados masivamente en la concepción estructuralista (o incluso anteriores) debimos enfrentar el periodo de transición hacia la aplicación de lo que se ha dado en llamar genéricamente ‘el enfoque comunicativo’. [...] Algo similar parece estar sucediendo hoy en el campo de la literatura: circula una especie de mandato implícito en ciertas bibliografías, en ciertos cursos, en ciertos documentos oficiales, e incluso en ciertos paradigmas lingüísticos que parecen regir las prácticas, según el cual: o bien hay que restringir (o incluso excluir) a la literatura del currículum, o bien hay que incluirla dentro del mismo pero ocupando un espacio muy acotado, como un discurso más, junto con otros, y disputando su lugar en el ‘todo comunicativo’, sin atender a sus especificidades. El problema es, justamente, que los distintos discursos sociales responden a diferentes especificidades. Hemos llegado a un punto en el que a esto hay que demostrarlo, sobre todo ante el avance de ciertas prácticas pedagógicas que llamaré genéricamente ‘homogeneizadoras’. En definitiva, se trata del peligro, en estos tiempos de cambios, de que se produzca el cercenamiento del espacio curricular de la literatura (1998: 11-12).

Pero, además, aparecían posicionamientos que se concentraban en el hecho de debatir el par literatura-pedagogía. Roberto Retamoso¹¹³, desde sus desarrollos en el Centro de Estudios

¹¹³ También refiere Analía Gerbaudo sobre estos debates:

Hay que subrayar además que enseñar categorías de la teoría literaria como fin en sí mismas produce un saber vacío, sin sustento, una suerte de banalización del proyecto para el que nacieron. Recordemos rápidamente que Pezzoni, preocupado por el modo en que se había trabado el vínculo entre teoría literaria y literatura en la carrera de Profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires por los años 80, advertía respecto del

sobre la Enseñanza de la Literatura, de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, dirigido por Nicolás Rosa, señala lo siguiente:

¿Por qué la enseñanza de la literatura es un problema?... En principio, y también tentativamente, podríamos decir que lo es porque el sintagma enseñanza de la literatura es un sintagma que alberga una relación contradictoria y conflictiva en su mismo enunciado, puesto que el sentido y la finalidad de lo que comúnmente se entiende por enseñanza se presentan como cosas francamente incompatibles con la naturaleza y el modo de ser de lo que también, de manera genérica, entendemos por literatura (1997: 48).

Asimismo, otros intelectuales profesores de literatura contribuían a una complejización del debate en una operación de recolocación de la pregunta que llevaba a replantear no su enseñabilidad o pedagogización, sino qué era aquello que se podía enseñar de ella. De alguna manera, intentaban dar cuenta de esa dimensión estética señalada por Graciela Montes (1997) desde la producción sobre literatura infantil y juvenil que las líneas del placer y su vacuidad no resolvían. Ni impugnación ni placer, pero tampoco relación directa con el objeto literatura cuando lo que se enseña es algún cuerpo de saberes que responde a la teoría literaria, ya sea el recorte estructuralista o el que fuere, será una de las líneas para tematizar que propondrá la noción de *pasión por la literatura* como aquello que se puede transmitir en un acto pedagógico (De Diego, 1994). También:

Jorge Panesi, profesor de “Teoría y Análisis Literario” de la carrera de Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires, escribe: “No se enseña literatura. Más que cualquier otra cosa enseñable, la literatura pone al profesor ante el brete de un discurso cuya única acción posible consiste en un aventurado e incierto razonar y en un compartir. Un compartir razonado sobre un objeto ausente. Y ese objeto, siempre retirado y vuelto a postular en los carriles del razonamiento compartido, hace surgir el entusiasmo. La literatura es ese secreto individual que se nos revela, desvaneciéndose, en el entusiasmo. El entusiasmo es una de las pocas cosas verdaderamente compartibles. Se enseña únicamente algo así como una hipótesis de fervor que llama al entusiasmo (Panesi, 1989: 260) (Gerbaudo, 2006: 15).

Estos debates eran más bien conocidos hacia el interior del propio campo de la literatura, ya que perspectivas de la propia didáctica de la literatura, siempre interesadas en la comunidad

peligro de avalar como buenos aprendizajes el hecho de que los estudiantes leyeran con entusiasmo a Bajtin, pero sin conocer a Dostoievski, por ejemplo. Desde la Universidad Nacional de Rosario, Giordano sostiene que quienes se interesan por la literatura en muchas ocasiones terminan alejándose de ella. Alejamiento que se produce al ingresar a los espacios universitarios en los que lo que comienza como un vínculo incierto “más próximo a los extravíos en los que nos precipita una pasión amorosa que al cálculo de intereses que gobierna un contrato de trabajo, termina siendo una relación conveniente” (Giordano, 1999: 9) (Gerbaudo, 2006: 62).

docente más que en la letrada, para antes y en simultáneo con la reforma educativa de los años noventa resituaban la polémica sobre la especificidad literaria imbricada en la especificidad de la enseñanza de la literatura. Los todavía autollamados intelectuales, especialistas en literatura, se situaron en la franja de la investigación en las Universidades y en la producción crítica de revistas especializadas, como el caso paradigmático de *Punto de vista*. Los lingüistas también, pero, además, comenzaron a transitar el diseño de políticas de Estado, pues lograban brindar lo que los primeros no: un cuerpo de saberes expertos y positivos que podía justificar evaluaciones y reformas curriculares para la enseñanza formal de la lengua y la literatura a la luz de la reapertura del debate educativo dado para 1983 (Suasnábar y Palamidessi, 2007: 17). En tanto, la renovación que demandaba el pasaje de un régimen autoritario a otro democrático tenía el sistema educativo como representativo, hasta el momento, de ese orden por superar; los intelectuales ligados a la literatura que habían explicitado su alejamiento de toda discusión sobre la organización del nuevo Estado y sus políticas se habían condenado a ser percibidos como figuras inviables para los procesos tecnoburocráticos que se debían llevar adelante (Brunner, 1996: 109). Si bien las *Fuentes para la transformación curricular* como documento de consulta a especialistas para la elaboración de los CBC reconocían una experticia en temas de literatura, literatura infantil y juvenil, y enseñanza de la literatura,¹¹⁴ las tensiones que estas orientaciones entablan con las perspectivas cognitivo-textualistas entrecruzadas con la potencia del enfoque comunicativo que, a la vez, ofrecía desde el monopolio de las editoriales españolas ya instaladas en nuestro país productos para su apoyatura, volvían escurridiza la posibilidad de postular saberes teórico-literarios como *contenidos*. Esa inviabilidad tecnoburocrática de las intervenciones de profesores, críticos e investigadores de literatura universitarios, sumada a la todavía no consolidada didáctica de la literatura, nos pueden señalar algunas hipótesis que hacen sistema a la hora de preguntarse por qué no impactaron, finalmente, en esa construcción curricular:

En la escuela media, las tendencias dominantes se habían reducido al prestigioso conocimiento histórico de la literatura, que desde el punto de vista didáctico se limitaba al estudio memorístico de

¹¹⁴ Nos referimos a los documentos de Gustavo Bombini y María Adelia Díaz Rönner que acompañan a los elaborados por Ofelia Kovacci, Elvira Narvaja de Arnoux, Ana María Postigo De Bedia y Magdalena Viramonte de Ávalos en: (1996) *Lengua. Fuentes para la Transformación Curricular*. Ministerio de Cultura y Educación.

fechas, nombres de autores, de obras, caracterizaciones de movimientos estéticos y correlaciones temporales con acontecimientos histórico-políticos coetáneos a las producciones literarias. Como ya dijimos, los años ochenta marcan una crisis significativa de este modelo, reiteradamente cuestionado y, sin embargo, podemos afirmar que no se reconoce a partir de esta crisis el desarrollo de alternativas didácticas en el campo literario. Ni siquiera la teoría literaria en su versión más ortodoxa de “cajón de herramientas” proveedor de “modelos de análisis”, como podrían haber sido algunas aplicaciones del estructuralismo, llegó a incidir en las prácticas de enseñanza. En algún sentido, podríamos destacar aquellas líneas de trabajo provenientes de los talleres de escritura que, al tomar el texto literario como pretexto para la producción o como texto-producto al texto literario, estarían postulando un trabajo de lectura y escritura con la literatura. Sin embargo, podríamos decir que estas propuestas no alcanzaron una repercusión generalizada ni fueron comprendidas como una alternativa de tipo activa para la enseñanza literaria. Se trata entonces de un escenario devastado en cuanto a la ausencia de un paradigma teórico sustitutivo de la decadente historia literaria, a la vez que poco productivo en cuanto a prácticas que tiendan a reconocer un cierto carácter sistemático (Bombini, 2001b: 70-71).

En efecto, seguramente esos intentos de bregar desde un campo literario por el resguardo de un vínculo estético con la literatura formulado desde retóricas vivenciales nada tenían que ver con la posibilidad de ocupar el vacío que generaba la impugnación a una enseñanza de la literatura cristalizada en los años sesenta y setenta. No había nuevos cuerpos de saberes formulables para una política curricular, sino construcciones de estados de situación que recursaban en sus propios aportes en cuanto al recorte de problemas: el canon, la lectura y la escritura, la vacancia de la teoría literaria en su relación con la práctica (Bombini, [1989] 2005, 1995, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b; 1998; Bombini y López, 1994) o había propuestas innovadoras de libros de texto sin desarrollos de fundamentaciones didácticas que pudieran ayudarlas a ser imaginadas en una negociación con las prerrogativas de la disciplina escolar y el sistema en sus nuevas remodelaciones (Link, 1993; 1994a; 1994b). También luego de la llegada de la democracia “... las sucesivas gestiones en el Ministerio de Educación no logran la implementación de reformas de planes de estudio y programas que –en forma generalizada– se hagan cargo de las inquietudes planteadas. Se da lo contrario en el campo de la producción editorial de libros de texto en los que, por esos años, se comienzan a incorporar algunos contenidos que exceden la perspectiva estructuralista...” (Bombini y Krickeberg, 1995: 23). Porque, justamente: “El horizonte sobre el que se podrían ubicar los actuales procesos de innovación en la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria argentina es el de la influencia del estructuralismo que se inicia en la década del ‘60” (Bombini y Krickeberg, 1995: 23). Por ello, nosotros sí creemos que las operaciones de reconfiguración de la disciplina escolar persistieron en la construcción de

paradigmas al modo del *cajón de herramientas y modelos análisis* tanto para la enseñanza de la lengua como de la literatura. La incidencia en la elaboración de los CBC y todo su entorno editorial y progresiva multiplicación en el aparato de formación docente encarnó en los modos de orientar el trabajo cotidiano brindando la posibilidad de hallar en sus tipificaciones y clasificaciones textuales y en la comprensión lectora saberes y parámetros objetivables para la disciplina escolar y el sistema educativo. Es decir, que se trató y trata de una reconfiguración de la enseñanza de la lengua y la literatura negociable hacia su interior que no corta con el estructuralismo, sino que persiste en “una práctica de fuerte carácter metalingüístico” (Bombini y Krickeberg, 1995: 23).

Paralelamente a la historia de los estructuralismos en la Argentina y sus impactos en la disciplina escolar lengua y literatura tanto en primaria, secundaria como en la educación superior se daba otra de la que ya hemos dado cuenta: la psicogénesis. Así la refiere muy claramente Myriam Nemirovsky:

Desde fines de la década de 1970 –a partir de las investigaciones psicogenéticas del aprendizaje de la escritura y la lectura [la autora remite en nota al pie al trabajo de Ferreiro y Teberosky *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*]– se inició un proceso de revisión y cuestionamiento sistemático de las formas de enseñar a leer y a escribir. ¿Por qué? Porque se comenzó a aceptar que los niños tienen hipótesis acerca de lo escrito, construyen conceptualizaciones propias en relación con el sistema de escritura, tienen ideas vinculadas al acto de leer y escribir –antes y con independencia de que un maestro inicie el proceso de enseñanza–, que surgen de su interacción con el lenguaje escrito y sus usuarios. [...] Durante la primera mitad de los años ochenta, las propuestas didácticas estuvieron centradas en hacer del niño y del grupo escolar sujetos activos, participantes y protagonistas [...]. Cuestiones como qué leer y cómo leer se dejaron relativamente de lado (no se puede considerar todo al mismo tiempo) [...]. En la segunda mitad del decenio de 1980 comenzamos también a tomar en cuenta el objeto: el lenguaje escrito. Y este objeto, como señala Anna Camps haciendo referencia a Dolz, Pasquier y Bronckart, está constituido por la diversidad de tipos de textos y “cada género debe ser enseñado de manera específica, puesto que escribir no es una actividad uniforme que se aprende de una vez con textos de cualquier tipo y que se pueda generalizar a la escritura de otros textos”. Además de ser pertinente en el campo de la escritura, esta afirmación también lo es en el de la lectura [...]. Qué leer y qué escribir, qué características deben tener los textos que se utilizan en el aula –para ser leídos y escritos– se convirtió también en tema de análisis y reflexión (1999: 25-26).

Nemirovsky sigue relatando cómo a finales de los años ochenta formula una propuesta didáctica para “planificar la enseñanza del lenguaje escrito” que probó en numerosos cursos de formación docente en España y en México, y que tan solo hasta el momento había divulgado informalmente. Así menciona que dicha propuesta se registra en un artículo en coautoría con Paula Carlino (1993) y que, luego, fue referida por esta y Denise Santana

(1996). Esa propuesta es muy similar al modelo de Isabel Solé de lectura por objetivos, quien en nuestro país no solamente fue conocida por sus publicaciones en *Lectura y Vida* (2000), sino también por la publicación de *Estrategias de lectura* ([1992] 2000) en la Editorial Graó de Barcelona. Más bien mediante su reedición de 2000, como ya hemos señalado, a través de sus reutilizaciones en los desarrollos en enseñanza de la lectura desde las perspectivas psicogenéticas locales (Lerner, 2001). Lo interesante del trabajo de Nemirovsky, además de esa puesta en historia del modelo, es cómo devela dos líneas de fundamentación de la propuesta que nos permiten hallar los nuevos tópicos de la reconfiguración de la enseñanza de la lengua y la literatura en cuanto alianzas entre la psicogénesis y el textualismo cognitivista. Luego de reafirmar que “como ya se sabe” lo que se debe enseñar es a “leer y a escribir textos” y, simultáneamente, “favorecer el avance de los niños en el proceso de aprendizaje del sistema convencional de escritura” en el que ubica los saberes gramaticales y normativos, como la ortografía, la autora señala lo siguiente:

Coincido con Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez [1988] en que el uso de criterios para seleccionar los tipos de textos de trabajo en el aula debe ser el que ellas expresan de la siguiente manera: “aquellos textos que circulan más frecuentemente en el entorno social de nuestra comunidad”; el segundo criterio que adopté fue haberlo explorado y haber verificado que propiciara ricas opciones didácticas. Los tipos de texto a que hago referencia son varios: el cuento, la receta de cocina, el cómic, la noticia periodística, la biografía, la carta, la entrevista, el anuncio publicitario, el texto expositivo; sin apegarme a acepciones estrictas de la tipología textual. Al respecto Teun A. van Dijk ofrece un amplio y riguroso análisis, y la obra de Kaufman y Rodríguez antes citada presenta un interesante criterio para clasificar textos (1999: 30).

De este modo, “enseñar a leer y a escribir” supone enseñar una clasificación textual basada en “propiedades que lo [al texto] hacen específico y permiten distinguirlo de los demás”. Así la autora recurre a la clasificación de Kaufman y Rodríguez para afirmar que esas propiedades determinan una “función” en cada texto, por lo tanto, leer y escribir es un “proceso de alfabetización [que] consiste en ir conociendo esas funciones para saber cuándo recurrir –tanto al escribir como al leer– a cada tipo de texto, de acuerdo con el objetivo del acto lector y escritor” (1999: 31). La categoría “tipo de texto” se sostiene en toda la propuesta. De ella se desprenden las propiedades que la hacen¹¹⁵: *autor* (“hombres y

¹¹⁵ Entre paréntesis extractamos algunos momentos de las explicaciones de la autora para cada propiedad.

mujeres con nacionalidad, fecha de nacimiento, núcleo familiar, actividad laboral”); *público potencial* (“las noticias, la recetas de cocina, los cuentos, los cómics, etc.”); *público concreto* (“caso de una carta personal”); *diferente relación con lo real* (“damos por sentada la veracidad de ciertos textos y en otros este no es un aspecto que se tome en cuenta”); los *márgenes de extensión* (“un cuento es más largo que un anuncio publicitario”); *fórmulas fijas* (“elementos que sin necesidad de avanzar en la lectura nos permiten anticipar de qué clase de texto se trata”); el *léxico* (“no existe un léxico común a todo y a todos los tipos de texto; ‘estimado’ corresponde a textos epistolares, pero el príncipe de un cuento no ‘estima’ a la princesa; es decir no solo el lenguaje escrito tiene un léxico propio, sino cada tipo de texto lo tiene”); las *categorías gramaticales* (“en los cuentos abundan los adjetivos, en las noticias periodísticas se reducen a lo mínimo”); *estructura* (“un cuento tiene tres partes: inicio, nudo y desenlace; la estructura de la receta de cocina –después de nombrar los ingredientes con sus respectivas cantidades– sigue la secuencia temporal de su preparación; una noticia periodística se estructura en función del qué, quién, cuándo, dónde, cómo y por qué”); la *tipografía* (“el tipo de texto en el que la tipografía se convierte en un rasgo fundamental, se transforma en elemento publicitario”); el *formato* (“es útil para identificar su tipo sin tener que leer ni una sola palabra, atendiendo únicamente a la disposición del texto en el espacio gráfico”); el *uso posterior que se dé a la lectura* (“algunos se leen y después se tiran (los periódicos); otros se conservan durante semanas (algunas revistas) [...] En el aula puede hacerse lo mismo: otorgar a cada tipo de texto el destino que socialmente se le atribuye”); el *modo de lectura* (“lo que *no* hacemos es leer *linealmente*, es decir, leer desde la primera palabra de un texto, de manera continua y ordenada, hasta la última. *En función de qué leemos y qué estamos buscando a través de nuestra lectura adoptamos un modo de leer el texto*”); *relación título-contenido* (“los títulos cumplen dos funciones: una es facilitar la anticipación del contenido del texto y otra es llamar la atención del lector”); la *relación imagen-texto* (“Las imágenes que suelen acompañar las noticias periodísticas son por lo general fotos –para otorgar veracidad al contenido–; lo mismo sucede con los textos expositivos, aunque muchas veces incluyen esquemas; las recetas aparecen con la foto del plato ya listo...; los cuentos se suelen ilustrar con dibujos justamente porque se parte de la idea de que el relato es pura fantasía”); el *soporte* (“las hojas grandes, no grapadas de los periódicos, lucen totalmente diferentes de cómo se ve un libro, una carta o una revista”);

tiempos, modos o formas verbales (“los cuentos suelen utilizar el pasado, las recetas de cocina el infinitivo y los anuncios publicitarios el imperativo”); *personajes* (“Los tienen los cuentos, algunas noticias periodísticas, los cómics. Los personajes de cada tipo de texto difieren sustancialmente unos de otros: en nada se parecen las hadas, los gnomos, las brujas, los seres de otras galaxias, a los presidentes, los ministros, los dirigentes sindicales...”); por último, *temática* (“Una misma temática puede ser escrita con una función, cierta estructura, determinado léxico, etc., pero transformarse haciendo, por ejemplo, de una noticia periodística un relato, de una receta un anuncio publicitario, de una carta un cuento.”) (Nemirovsky, 1999: 31-37).

Estas reconfiguraciones de la enseñanza de la lengua y la literatura en enseñanza de la lectura y la escritura son construcciones de conocimientos positivos que pueden ser llevados por los docentes a su trabajo cotidiano y dialogan con la disciplina escolar y el sistema: ya no más análisis de oraciones que tendrán sujeto y predicado, etc.; sino “tipos de textos” que tendrán “funciones”: informar, crear mundos de fantasía, instruir, apelar a la atención del lector en una clara relocalización del esquema de Jakobson. Y que lo harán a través de diecinueve propiedades que se pueden buscar y señalar en los textos; distribuir en unidades de programas y planificaciones para todo un año escolar. Esas propiedades antes descritas son un encastre de perspectivas. Por ejemplo, en el caso de la “estructura”, se concede al cuento el inicio, nudo y desenlace (no la superestructura narrativa o las secuencias o tramas narrativas) y para el texto periodístico, sí apela a los saberes del textualismo. Son propiedades formulables en planificaciones y programas de clases que en sus arbitrariedades y dificultades para dar cuenta de las diversas posibilidades del “tipo textual” que se concretizan en las “clases textuales”¹¹⁶, justamente, habilitan la necesidad

¹¹⁶ Es clara, como ya señalábamos con Riestra (2008), la mezcla entre las nociones de tipo y clase textuales. La receta de cocina no es un “tipo” de texto sino una “clase” porque el tipo refiere a una “genericidad”. Se trata de la reformulación que las lingüísticas textualistas hacen de la noción de discurso bajtiniana: “los géneros discursivos se relacionan con una dimensión histórico-cultural más general que incluye la competencia sobre tipos discursivos, éstos últimos hacen referencia a una dimensión estrictamente lingüística” (Ciapuscio, 1994: 25). A su vez estas perspectivas diferencian entre clase y tipo de texto: “...clase textual se aplica hoy a las clasificaciones empíricas, tal cual son realizadas por los miembros de una comunidad lingüística, es decir, clasificaciones cotidianas que pueden mencionarse por medio de determinados lexemas condensadores del saber sobre determinada clase textual: por ejemplo, ‘esto es un cuento’, ‘esto es un chiste’ [...] Por el contrario, tipo textual se concibe como una categoría ligada a una teoría para la clasificación científica de textos. Por lo tanto, los hablantes de una comunidad tienen un saber

de la lógica de la disciplina escolar en el sentido de dar cuenta de rasgos absolutos para los textos ahora vueltos unidades de análisis. Incluso, para los textos literarios representados en el modelo de lectura por objetivos por el cuento. Así, tanto un manual para cualquier año y nivel educativo como un programa pueden organizarse en unidades que dan cuenta de un muestreo de los tipos de textos en la justificación de unas lecturas y escrituras (unas comunicaciones) específicas que los caracterizarían como diferentes a otros. En ese sentido, los manuales y programas de la reforma de 1993 con sus CBC de 1995 hasta los actuales, es decir, más allá de la última reforma de 2004 y sus NAP de 2006, muestran que: “La Reforma Educativa [de 1993] en nuestro país, configura una nueva red de significados sociales respecto de la educación y constituye un sistema productivo que articula intrincados productos discursivos, necesariamente marcados por dicho sistema” (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004: 196). Se trata de “intrincados productos discursivos” para la enseñanza de la lengua y la literatura que nosotros hemos llamado *reconfiguraciones*.

Por ello, el trabajo de Nemirovsky interesa, ya que de manera franca da cuenta de esas reconfiguraciones que, en suma, articulan los CBC con los NAP y las propuestas de libros de texto desde finales de los años noventa y hasta hoy, tanto para la educación primaria como secundaria. Para el caso de este último nivel, con el agregado de otros saberes positivos ya sí bien ligados a las líneas textualistas, como las nociones de *cohesión* y *coherencia*, *estructuras* y *tramas* o *secuencias*. Así es que la ausencia de una construcción que pudiera dar cuenta de esa necesidad para la enseñanza de la literatura y su opción estética se continuó resolviendo con el análisis estructural literario del mismo modo que fue ideado en los años sesenta y setenta cruzado con los encastres antes explicados. Se podría afirmar, al modo de una respuesta por conservación y persistencia frente al vacío o a las inconsistencias de las reconfiguraciones de la disciplina escolar que venimos estudiando. Por ejemplo, en un rastreo del contenido conceptual *cuento* en los CBC, se aprecia que en el *Bloque 1: Lengua oral*, aparecen la narración y renarración de cuentos, a la par de hechos reales o imaginados, series televisivas, películas y crónicas con comentario. En el *Bloque 2:*

sobre clases textuales o un saber sobre estructuras textuales globales pero no un saber sobre tipos textuales” (Ciapuscio, 1994: 25).

Lengua escrita (escritura), hallamos que el cuento es un tipo de mensaje escrito creativo, como así también lo son la crónica, el diálogo en narrativa, la descripción literaria y la poesía, la viñeta, el diálogo en guiones, la entrevista, el teatro breve y la carta familiar. En el *Bloque 3: La reflexión acerca de los hechos del lenguaje*, aparecen las categorías texto y discurso, noción de texto, narración y descripción. Para finalizar, en el *Bloque 4. El discurso literario*, para la *literatura oral*, aparece la noción de estructuras narrativas (textualización y transformaciones). En *literatura escrita* tenemos: narrativa (secuencia canónica, nociones de *personaje, lugar, espacio, orden, punto de vista*, alteración de la secuencia narrativa, *historia y discurso*)¹¹⁷.

Se trata de una enseñanza de la literatura que sigue sujeta también a la enseñanza de la lengua, ahora, con saberes positivos sobre una concepción de unidad textual (ya no oracional), como vimos en el trabajo de 2009 de la profesora Agustina Alen.

3.6. Circuitos de *expertise*, investigación, industria editorial y actuación profesional en formación docente: desde mediados de los años noventa hacia el dos mil

En estos nuevos circuitos de *expertise*, se van a dar algunas relaciones de trabajo entre especialistas, pero, a la vez, y a diferencia de los años sesenta y setenta, se van a ir atomizando, en parte, por la apertura y acceso a la actualización teórica que habilitó la vuelta a la democracia de la mano de la normalización de las Universidades. La creación del Ciclo Básico Común de la UBA, en 1985, hará de antecedente a los especialistas que asumen como circuito de *expertise* el vuelco cognitivo de las perspectivas lingüísticas textualistas en procura de dar cada vez más contenido a la transición teórica entre los estructuralismos y la reconfiguración de la enseñanza de la lengua y literatura hacia la de la lectura y la escritura formuladas, volviendo a los términos de di Stefano y Pereira (2009), como “comprensión lectora” y “producción textual”. En este sentido, la cátedra de Semiología se constituyó en un espacio novedoso, ya que permitió comenzar a estudiar las actuaciones de los jóvenes ingresantes a las carreras profesionales que la tienen como

¹¹⁷ [El resaltado es nuestro].

asignatura obligatoria (agrupadas en las ciencias humanas y sociales) en una focalización de sus lecturas y escrituras. A diferencia de los años sesenta y setenta, se trata de un posicionamiento “desde arriba” en las escalas del sistema educativo y unidireccional: desde la Universidad hacia la escuela media. Pero también con la diferencia de una Universidad en proceso de normalización que va a brindar mecanismos de financiamiento para investigaciones que no darán tanto rédito económico, pero sí simbólico. Como lo hemos señalado, ya para 1994 se registraban las investigaciones sobre las dificultades en torno a la comprensión lectora de los alumnos ingresantes validadas por el UBACyT. Y también para esa época ya habían comenzado a ser divulgados sus diagnósticos. Por ejemplo, se señala en una de las ponencias presentadas en el I Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura de 1995:

Este trabajo forma parte de una investigación grupal más extensa sobre comprensión y producción de textos en alumnos del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. El equipo de investigación es dirigido por la profesora Elvira N. de Arnoux. La investigación se originó en la necesidad de analizar de manera más rigurosa las dificultades que los docentes universitarios detectaban en las actividades de comprensión lectora de sus alumnos. Los textos seleccionados para la experiencia fueron expositivo-explicativos y argumentativos pertenecientes al género académico, es decir, textos representativos de aquellos con que el alumno se verá enfrentado en el curso de su carrera. Esta clase de textos difiere de los géneros con los que el alumno se encuentra más familiarizado y exige procesos más complejos para alcanzar una comprensión exitosa. [...] Las pruebas que se implementaron tuvieron como objetivo principal determinar qué habilidades cognitivo-discursivas –necesarias para una adecuada comprensión del texto académico– presentan mayores dificultades. El texto seleccionado se presentó en dos versiones: original y modificado con paratexto facilitador. Ambas versiones fueron utilizadas en dos tipos de prueba: cuestionario con selección de alternativas con texto presente, y recuerdo libre, obteniéndose así un total de cuatro pruebas administradas a cuatro grupos distintos de alumnos (Alvarado y Silvestri, 1997: 367-368).

Las autoras prosiguen listando y explicando cada dificultad detectada. Por el momento, replicaremos la lista de esas dificultades: “a) Dificultad para interrelacionar las informaciones proporcionadas por el texto; b) Dificultad para regular la base de conocimientos previos en función del texto; c) Dificultad para identificar intenciones críticas en el texto; d) Dificultad de comprensión de las funciones del paratexto en textos académicos” (1997: 368-370).

Las conclusiones arriban a la construcción de una categoría de lector:

Las dificultades descritas son características de las estrategias de procesamiento de textos de los lectores “pobres”, cuyas habilidades cognitivo-discursivas resultan insuficientes para encarar la

comprensión de textos académicos típicos de la actividad universitaria. [...] El lector pobre adopta una actitud pasiva frente al texto. Construye su representación semántica del mismo sin jerarquizar la información; ingresa la información al modelo del texto acríticamente, con poco tratamiento ulterior; no adapta sus actividades de comprensión a las dificultades de la tarea ni genera actividades cognitivas de resolución de problemas (1997: 374-375).

Se trata de investigaciones que, como veníamos sosteniendo con Viñao (2002) y Rockwell (2009), estaban signadas por la ahistoricidad y el presentismo, porque están fuera de tiempo y espacio en el sentido de no dar cuenta de otras variables educativas, al menos, que vayan más allá de las ontologías realistas sustentadas en la investigación experimental que iban de la mano del vuelco cognitivo en los estudios lingüísticos. No se trata de efectuar aquí justamente una crítica extratemporal a estas investigaciones, sino de señalar estos modos de entender la relación investigación universitaria-escuela como una marca de época que va a hacer sistema con los CBC de la reforma y, también como ya hemos visto, con el caso de *Zona Educativa*, con la hiperproducción de documentos, libros de texto, para los docentes de mitad de los años noventa hacia adelante. Y no solo se tratarán de las validaciones científicas de los nuevos contenidos que devienen de esas líneas teóricas que reconfiguran la disciplina escolar, sino que instalan otra orientación sobre el sentido de la enseñanza y la labor docente:

Aunque las investigaciones sobre la adquisición y el desarrollo de la comprensión son todavía escasas y provisorias, existe acuerdo en que los problemas de comprensión no deben concebirse en absoluto como un estado irrevocable e inmodificable. Las estrategias de comprensión lectora experta se enseñan y aprenden. En el caso que nos ocupa, un diagnóstico más completo y detallado de las dificultades de comprensión resultará necesario para diseñar métodos orientados específicamente hacia la solución de tales dificultades (Alvarado y Silvestri, 1997: 375).

Así es que otra línea de investigación dentro de este mismo grupo arriba a resultados semejantes. Como señala di Stefano en un artículo publicado en *El Portal Educativo del Estado Argentino* (Educar), sección “Recursos educativos”, “La lectura: representaciones sociales y prácticas escolares I”¹¹⁸: “Sobre este aspecto del proceso de lectura se realizó una investigación (en el marco del proyecto UBACyT: ‘Lectura y escritura: procesos psicolingüísticos y prácticas sociales’, efectuado por M. di Stefano, y C. Pereira, 2000;

¹¹⁸ Sin mención de año ni páginas. Disponible en: <http://www.educ.ar/educar//escolares>.

dirigido por la Prof. Elvira Narvaja de Arnoux) en la que se comprobó que alumnos pertenecientes al último grado del nivel primario, al último año del nivel medio y al primer ciclo universitario tienen una conducta lectora en común: ante textos complejos que exigen un alto grado de cooperación textual, proyectan en forma indiscriminada sus propias valoraciones del mundo en la interpretación de lo que leen”.

A su vez, estas investigaciones que llevan sus tesis a los tres niveles educativos (primaria, secundaria y superior) son remitidas por la misma autora a dos antecedentes:

... una investigación sobre representaciones de la lectura que se llevó a cabo en el marco del proyecto UBACyT CB002: ‘Incidencia de las operaciones metadiscursivas en los procesos de comprensión lectora y producción escrita’ (1998), dirigido por la Prof. Elvira Narvaja de Arnoux”. Y con anterioridad: “A partir de una propuesta que la Unesco realizó en el año 1994 a instituciones de educación superior en América Latina, se estableció un acuerdo entre la Universidad del Valle de Cali, el Instituto Caro y Cuervo de Bogotá (Colombia), la Universidad Católica de Valparaíso (Chile) y la Universidad de Buenos Aires (Argentina), para crear la Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura. El propósito fundamental de la cátedra es promover el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura que permitan desarrollar competencias comunicativas y cognitivas variadas, flexibles y adecuadas para el desempeño en diversas prácticas y nuevas exigencias sociales. La cátedra se articula institucionalmente inserta en programas académicos ya existentes en las tres sedes: la Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle de Cali, el Magister en Lingüística Aplicada de la Universidad Católica de Valparaíso y la Maestría en Análisis del Discurso de la Universidad de Buenos Aires. Las tres universidades han creado posgrados con especificidad en el tema: Especialización en Enseñanza de la Lectura y la Escritura (U. del Valle), Diplomado Internacional en Comunicación (U.C. de Valparaíso) y Especialización en Procesos de Lectura y Escritura (Facultad de Filosofía y Letras, UBA).

Pero por otro lado, también se desarrollaban otras investigaciones en los tramos iniciales de algunas carreras de la UBA que si bien compartían una apoyatura en esas nuevas lingüísticas cognitivas, un acuerdo en señalar los obstáculos o carencias de la educación media en materia de lectura y escritura, se cruzaban con otras hipótesis que buscaban historizar las respuestas de los alumnos, los resultados de las experimentaciones además de cruzar también otros métodos de recolección de datos como las encuestas. Así lo refieren Maite Alvarado y Marina Cortés, quienes recuperan la producción de los psicólogos Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992) que había comenzado a circular como cita obligada en los trabajos sobre lectura y escritura, reenviados por la producción en didáctica de la lengua y la literatura española que también, como ya hemos explicado, es otra marca de época:

En relación con este tema [los escritores novatos o inmaduros según Scardamalia y Bereiter] y en el marco del proyecto UBACyT (CS-O60) codirigido por Gloria Pampillo y Maite Alvarado entre 1995 y 1997, se relevaron concepciones de la escritura de alumnos ingresantes a la carrera de Ciencias de la Comunicación, a partir de un cuestionario diseñado a esos fines. Algunos resultados de ese relevamiento fueron expuestos por Maite Alvarado y Yaki Setton en un artículo (“Imágenes del escritor y de la escritura en el aprendizaje del escrito”) publicado en la revista *Versiones* N° 9 (1998). Allí se señalaba que dos representaciones –no excluyentes– se repartían el campo del sentido común más extendido en relación con la escritura: la que la concebía como un don natural y la que la consideraba un vehículo de expresión de contenidos preexistentes (Alvarado y Cortés, 2001: 21).

Así las autoras señalan que en los porcentajes obtenidos se imponía la segunda opción: “Para la mayoría de los alumnos que iniciaban la carrera de Comunicación entre 1995 y 1997, por lo tanto, escribir era decir lo que se sabía. La persistencia de esta imagen, a su vez, nos vuelve a la carencia de experiencias de escritura desafiantes o transformadoras durante los años de escolaridad” (2001: 21-22). Esta investigación, si bien se posiciona desde *arriba* del nivel secundario, mira hacia *dentro* de la Universidad para complejizar los análisis de los resultados y sus hipótesis. En otra investigación UBACyT, la TS-01 titulada: “La escritura en la universidad. Un estudio comparativo”, del mismo equipo de cátedra coordinado por Maite Alvarado, se realizaron encuestas a profesores de las carreras de Sociología y Ciencias de la comunicación. Los investigadores a través de preguntas orientadas a que los profesores encuestados señalaran las dificultades que presentaban sus alumnos con la escritura lograron acceder a las formas en que esos docentes sopesaban los escritos de los estudiantes: preeminencia de la valoración del contenido disciplinar, las normativas gráficas y gramaticales, las ideas personales a la vez que la reproducción de lo que afirman los textos de la bibliografía estudiada. Así se recortan tensiones, se pone en relación la actuación docente con las de los alumnos, que no reproducen únicamente explicaciones sesgadas según sus dificultades. A través del uso de la categoría “consciencia”, “ser conscientes” Alvarado y Cortés de algún modo recuperan a los alumnos para ubicarlos en un tiempo y espacio que hoy, podemos señalar, habla más de la historicidad de la disciplina escolar y su cultura. Son otras explicaciones a las “carencias” de recursos, de conexión de los contenidos de los textos con esquemas previos que “en muchos casos el docente debería preocuparse por ‘andamiar’ para posibilitar el aprendizaje” (2001: 22) o de la repetición frente a la reformulación. Dicen las autoras:

No obstante se trata de una carencia consciente; vale decir, los alumnos son conscientes de que enfrentan un problema y no están provistos de recursos suficientes para resolverlo de manera óptima. Por eso se inclinan por la estrategia que consideran más adecuada: repetir el texto para no traicionarlo. Las “ideas propias”, cuya escasez se menciona en varias encuestas como deficiencia en los escritos de los alumnos, son peligrosas en estos casos. Las hipótesis personales no siempre son pertinentes y la reformulaciones (la estrategia de la “palabra propia”) no suelen ser bien recibidas. Es que el discurso científico o teórico suele estar reñido con el sentido común y no es fácilmente permeable a sinónimos y paráfrasis (2001: 22-23).

Insistimos, si bien la concepción del alumno no deja de ser mecanizada y todo aquello que hace o no hace cuando lee y escribe es explicado en términos cognitivistas, estas investigaciones ponían algo del orden de lo escolar en sus miradas sobre la clase universitaria. Es decir, atendían a las tensiones entre aquello que ponderaban los docentes sobre los escritos y cómo los alumnos conscientemente desplegaban estrategias para lograr la aprobación. No es casual que estas investigaciones estuvieran dirigidas por Pampillo y Alvarado que en el caso de sus cátedras de Ciencias de la comunicación, a diferencia de la de Semiología del CBC, van a ir entramando ese circuito de *expertise* original que en los años setenta fueron los talleres de escritura y el Grupo Grafein con sus consignas de “valla y trampolín”, de restricción y habilitación de la escritura (Frugoni, 2006). De hecho, la resolución metodológica que ofrecen Alvarado y Cortés resituará la noción de discurso y su carga retórica totalmente opacada por las perspectivas cognitivistas textualistas: “El desafío, en una situación de escritura, puede plantearse tanto desde el contenido (una consigna que demanda un cruce inesperado de textos o conceptos) como desde las restricciones retóricas o discursivas (la exigencia de producir un texto que se encuadre en un género distinto a los habituales o se dirija a un auditorio nuevo). En estos casos se plantea un problema retórico al alumno, y esa restricción lo obliga a buscar recursos, modos de decir, que inciden en el contenido, transformándolo. Esta es la función de una taller de escritura en la universidad” (2001: 23).

Además de estas investigaciones que ya van a ir perfilando diferencias sustanciales en los nuevos circuitos de *expertise* que serán bien claras iniciado el año dos mil, en algunos casos con giros casi copernicanos, como Alvarado (2001)¹¹⁹, y en otras de persistencia, como el

¹¹⁹ Maite Alvarado también presenta una producción diversificada. Por un lado, ha efectuado cantidad de publicaciones de propuestas de trabajo para el aula con elaboraciones de consignas originales propias de su trayectoria en Grafein (Alvarado y Pampillo, 1988); *El Lectorón*, *El Lectorón II* y *El pequeño Lectorón*,

caso di Stefano y Pereira (2002), el programa “La UBA y los Profesores”, iniciado en 1990, será otra política de esa Universidad que va a ir a contrapelo de esa tendencia de las investigaciones en los ingresos o materias introductorias ensimismadas en sus propios espacios educativos. Por el contrario, “La UBA y los Profesores” se propuso como una

... experiencia de actualización, capacitación y perfeccionamiento docente [...]. El objetivo principal de estas actividades apunta tanto a la actualización de contenidos de la enseñanza como a la formulación de propuestas pedagógicas y metodológicas renovadoras. En su diseño concibe a la capacitación como un proceso que tiene especialmente en cuenta la tarea cotidiana en el aula, para problematizarla y cuestionarla, brindando al docente los elementos que puedan serle de utilidad para su propio proceso reflexivo acerca del origen de sus demandas puntuales y que le permitan, a su vez, promover cambios en la práctica áulica (Orce y López, 1997: 507).

Victoria Orce y Claudia López, docentes del Programa, continúan detallando sus principales objetivos:

... atender un sector de necesidades de profesores de enseñanza media, relacionadas con la actualización, perfeccionamiento y organización del trabajo docente en las diversas áreas disciplinares; llegar con la propuesta a docentes secundarios de distintos lugares del país; superar la distancia en la Universidad como ámbito de producción intelectual y la actividad concreta de las escuelas; promover la formación de grupos permanentes de trabajo docente; propiciar la creación de espacios de reflexión sobre la práctica docente que permitan generar instancias de resolución de problemas comunes; promover la realización de acuerdos y convenios de colaboración recíproca, en distintos aspectos de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente, con organismos e instituciones interesadas; producir material teórico y práctico destinado a la actualización y la capacitación docente; relacionar el funcionamiento del programa con actividades de extensión de las escuelas hacia la sociedad promoviendo convenios o colaboraciones para la investigación, la capacitación profesional y la acción comunitaria (1997: 507-508).

Así, el programa que reunía a graduados de distintas disciplinas ya orientados hacia una especialización en didácticas específicas proponía otra relación con la escuela y los docentes, y los modos de divulgar las nuevas orientaciones teóricas recortadas en el trabajo de aula y aquello que los profesores planteaban como dificultades. En 1995, el “La UBA y los Profesores” se había extendido más allá de ciudad y provincia de Buenos Aires

Buenos Aires, Libros de Quirquincho, 1989 (varias ediciones) y *El lectorón 2000*, Buenos Aires, Cántaro (2001). En colaboración con Bombini, Feldman e Istvan, (1994) *El nuevo escriturón*. Buenos Aires. El Hacedor (también reeditado); con Marina Cortés, (1997) *Los hacedores de textos. Lengua 7*. Buenos Aires, El Hacedor. Por otro, participó de esas investigaciones que antes hemos referido ancladas en las miradas cognitivistas textualistas de la cátedra de Semiología del Ciclo Básico Común de la UBA. Igualmente, y casi de un modo similar al de Elvira Narvaja de Arnoux, en el sentido de llevar adelante investigaciones personales desgajadas de ese conjunto, venía desarrollando hasta su fallecimiento una importante línea de indagación sobre la historia de la escritura y su enseñanza en la Argentina desde inicios del siglo XX, ya que se encontraba vacante. Así es que su “Enfoques de la enseñanza de la escritura” (2001) es cita recurrente en trabajos sobre didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva social, cultural e histórica.

estableciendo convenios con el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Santa Cruz y con la Asociación Gremial de Docentes de Entre Ríos (AGMER), como así también, había desarrollado varios cursos en el marco de la Red Federal de Formación Continua (Orce y López, 1997: 510). Si bien paulatinamente todas las Universidades van a ir elaborando ofertas para la formación docente por fuera del sistema privado y de puntajes (Orce, Cortés y López, 1998: 9), de la Reconversión Docente para EGB 3 llevada adelante entre 1997 y 2000, sobre todo en las Universidades de la provincia de Buenos Aires como parte de la implementación de la Ley Federal de Educación, como el caso de “La UBA y los Profesores”, es significativo en cuanto a que se inicia en la bisagra entre los años ochenta y los noventa. Es decir, con anterioridad a los efectos más visibles de las reconfiguraciones de la disciplina escolar lengua y literatura motorizadas por los circuitos de *expertise* que van a ganar la voz en los lineamientos curriculares para el área por medio de su alcance a través de publicaciones¹²⁰.

En un artículo publicado en la revista *Versiones* de 1998, integrantes del programa “La UBA y los Profesores” realizan un análisis de los efectos para la formación docente del aparato de capacitación montado progresivamente, pero, a la vez, implementado de manera rápida, en el marco de la aplicación de la Ley Federal de Educación: “Junto con la sanción de la ley el Consejo Federal de Educación estableció los Contenidos Básicos Comunes y abrió desde ellos el camino de la capacitación. La creación de la Red Federal de Formación

¹²⁰ En 1992, el programa inicia la publicación de su revista *Versiones* que terminará de editarse en 2001. Ya 1994 y 1995 presentaba una cantidad de títulos de libros con autorías de especialistas que son, en algunos casos, parte de los referentes de los desarrollos de cada didáctica específica hasta el día de hoy:

Durante los últimos dos años [la lectura de la ponencia es de 1995] se han realizado una serie de libros destinados, en principio, a constituir el material de base para los cursos de capacitación, pero pensados también para su circulación independiente. Cada trabajo cuenta con la lectura crítica especializada de destacados docentes e investigadores de la Universidad de Buenos Aires. Se han editado hasta el presente los siguientes títulos: La problemática ambiental desde la Geografía –Aportes para una propuesta didáctica, de L. Trigo y L. Bachman (revisado por Rodolfo Bertonecello); El lugar de los pactos –Sobre literatura en la escuela, de G. Bombini y C. López (revisado por Ana María Barrenechea); La biología molecular –Una revolución en el pensamiento biológico, de E. Wolovelsky, D. Aljanati y L. Lacreu (revisado por Alberto Kornblihtt); Lectura y producción de textos – Una propuesta de trabajo para Lengua, de M. Cortés y R. Bollini (revisado por Guiomar Ciapuscio); Significación y sentido –La tarea de enseñar Historia en la escuela media, de P. Moglia (revisado por Pablo Pozzi); Función lineal y derivados –Una aproximación a la didáctica de la matemática de G. Carnelli, A. Novembre y A. Villariño (revisado por Patricia Sadosky) y La filosofía en la escuela –Camino para pensar su sentido, de Al Cerletti y W. Kohan (revisado por Guillermo Obiols). Se ha también coeditado el libro *Leer para escribir*, de M. Cortés y R. Bollini. (Orce y López, 1997: 512).

Continua cambió radicalmente el panorama de la capacitación, convirtiéndola, desde el discurso oficial, en uno de los principales ejes de la reforma. Esto dio como resultado una multiplicación exagerada y milagrosa de capacitadores” (Orce, Cortés y López, 1998: 10). Siguen las autoras explicando cómo la Red instaló una concepción de la capacitación como sumatoria de créditos en cuanto garantía para la permanencia laboral en el sistema. La instancia paradigmática de esta política de capacitación será esta Red con alcance en todo el país, pero también el Programa de Reversión Docente de la provincia de Buenos Aires.¹²¹

Un caso representativo de los modos de expansión y llegada de las perspectivas textualistas cognitivas, que encastradas con postulados de la psicogénesis instituyeron la relación unívoca entre “tipo/clase de texto” y “tipo de lectura y escritura”, son los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires que fueron, en última instancia, los principales traductores de los CBC. También posibilitaron una producción de libros de texto locales que se volvieron fuente de aquellos cursos de formación, como así también del armado de planificaciones y programas en la EGB 3 y luego en el Polimodal. La fundamentación del diseño provincial (en adelante CBC/PBA) refuerza el uso del paradigma comunicacional para la enseñanza del área: “Se hace referencia tanto a las competencias del emisor como a las del receptor, se trabaja con la comunicación como ‘objeto de estudio’ y se atiende tanto a la producción como a la recepción de los discursos” (CBC/PBA, 1996: 79-80). Para graficar esta explicación aparecen, primero, el esquema de los elementos de la comunicación de Jakobson ([1970], 1984) y, luego, la reformulación de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1988), en los que se indica que lo que producen y reciben los sujetos son “mensajes”. En “Criterios, selección y organización de contenidos” se dice que uno de los ejes de la reorganización de los CBC nacionales es una clasificación de los distintos discursos: “Los discursos pueden agruparse y clasificarse de distintas maneras. Se elige organizarlos en tres campos discursivos: FICCIONALES (cuentos, historietas, novelas,

¹²¹ De hecho, el antecedente de estas capacitaciones se dio en la provincia de Buenos Aires, con sus módulos 0 a 8 que se presentaron en 1995 como la primera “traducción” jurisdiccional de los CBC. Ley Federal de Educación: Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires y Contenidos Básicos Comunes: módulo 0/ Buenos Aires (provincia). Dirección General de Cultura y Educación. Corvatta, María Teresa (dir.). Capacitación docente 1995: desarrollo de los temas de los contenidos básicos comunes: módulo 1 a 8. Disponibles en [http://www.acceder.gov.ar/es/buscador/creator:+Corvatta,+María+Teresa+\(dir.\)](http://www.acceder.gov.ar/es/buscador/creator:+Corvatta,+María+Teresa+(dir.)).

dramas, etc.), NO FICCIONALES (informaciones, descripciones, argumentaciones) y MEDIÁTICOS (programas de televisión y de radio, por ejemplo)” (CBC/PBA, 1996: 82-83). Los rótulos “ficcional” y “no-ficcional” ligan las nociones de “géneros discursivos”, “tipos textuales” y “clases textuales” que se enumeran para validar a cada uno de ellos. Por ejemplo, en la enumeración de los discursos llamados “fccionales”, aparecen dos “clases” de textos correspondientes al “género discursivo literatura” y al “tipo textual narrativo”: estos son el cuento y la novela. Al lado del cuento y de la novela aparece el “género discursivo historieta”, por lo tanto, “géneros discursivos” y “clases textuales” se homologan. En los discursos “no-fccionales” se presenta una enumeración de tres tipos textuales: el “tipo informativo”, el “tipo descriptivo” y el “tipo argumentativo” que orienta una clasificación para la que los cuentos y las novelas no contendrían descripciones, es decir, que serían clases textuales en las que el tipo descriptivo no tendría presencia. Además de la asociación de “lo ficcional” con lo falso y “lo no ficcional” con lo verdadero. De esta manera, la clasificación de discursos del diseño curricular bonaerense determina que los “mediáticos”, a los que enumera como programas de televisión y de radio, no estarían articulados desde una idea de ficción. En consecuencia, se deduce que la telenovela no sería una ficción y, en el caso de los discursos no-fccionales informativos, principalmente, los noticieros, tanto de radio como de televisión, no tendrían cabida. Si dentro de una categoría como “los discursos fccionales” se colocan la literatura, como dice luego la fundamentación, y la historieta, sin distinción de ningún tipo, se da por supuesto que los dos responderían a una igualdad propiciada por lo ficcional. Como resultado, la literatura no es la única que sufre el borrado de sus particularidades, sino que también sucede lo mismo con la historieta.

Por lo expuesto, la reconfiguración de la enseñanza de la lengua y la literatura en enseñanza de la lectura y la escritura no se halla únicamente en los listados de los CBC o ahora en los NAP y en las orientaciones de los ONE, sino en una retórica científica sustentada por desarrollos en la Universidad derramados en la formación docente y en la industria editorial escolar que se venían negociando previamente a la reforma de 1993 en una lógica de creación de demandas o necesidades:

La Reforma Educativa ha generado una demanda de capacitación y actualización de los conocimientos de los docentes en ejercicio, que ha alterado las formas tradicionales de acceso a nuevos contenidos disciplinares en el campo de la formación de docentes. La responsabilidad casi excluyente de los organismos oficiales en el servicio de la capacitación docente, ha cedido lugar a instancias de mediación entre las necesidades genuinas de formación de profesores, las nuevas exigencias prescriptas para cualificar el trabajo docente y el campo de la cultura. El mercado editorial se presenta así, como un espacio complejo que media entre la producción del campo cultural y científico, las nuevas exigencias instituidas desde las políticas educativas, y el saber efectivo de los docentes (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004: 211).

En un punto, la reforma de 1993 y sus CBC redireccionaron la creación de necesidades y demandas de los años ochenta. Ya no se trataba de percibir en el propio trabajo docente que algo no funcionaba o que los modos de enseñar estaban desacompañados respecto de los nuevos saberes teóricos que habían comenzado a visibilizarse y a circular más luego de 1983. Sino que la reforma instala varios niveles de urgencias en los docentes. Por un lado, la necesidad imperiosa de, en simultáneo, actualizarse en las nuevas teorías y conocer cómo llevarlas al aula. Pero en el marco de la conflictividad de la capacitación obligatoria que coercitivamente instituía el miedo sobre la conservación de los puestos de trabajo como mecanismo de control propio de las retóricas en materia laboral del neoliberalismo. En este panorama de nuevas alianzas entre las nuevas teorías y sus avales científicos, y políticas de Estado, se posiciona el mercado editorial escolar ofreciendo soluciones rápidas y prácticas a los docentes necesitados de nuevos consumos y productos reorientadores de su trabajo. Es el caso de la propuesta de *Para Comunicarnos 8º EGB*, de Ediciones del Eclipse (Lescano y Lombardo, 1997), que resuelve ese entramado de “discurso, mensaje, clase y tipo textual, lectura por objetivos y producción textual” en una división del trabajo docente por textos; entrada de cada uno de sus capítulos. Este libro de texto reorganiza los campos discursivos de los CBC bonaerenses en “no ficcional”, “ficcional” y “mediático”, y se inicia con dos fundamentaciones:

... ¿Qué es aprender lengua?

Durante mucho tiempo la enseñanza de la lengua se había planteado como objetivo el conocimiento del sistema de la lengua, en cambio hoy pensamos que aprender lengua es aprender a usarla, a comunicarse, es decir, adquirir una buena competencia comunicativa. Esto también implica ciertos conocimientos de gramática, pero solo como instrumentos técnicos que nos permitirán conseguir nuestro objetivo: una comunicación diferente.

... ¿Cómo se aprende lengua?

Creemos que la lengua se aprende usándola y el uso de la lengua solamente puede realizarse de cuatro formas distintas: hablando, escuchando, leyendo y escribiendo; por lo tanto el aprendizaje se centrará en el dominio de estas cuatro habilidades (macrohabilidades). En cada propuesta, si bien

practicaremos las cuatro pondremos el acento en dos de ellas: leer-escribir o hablar-escuchar, trabajando con otras destrezas más específicas, las microhabilidades (organizar un texto en párrafos es una microhabilidad de escribir). [...] Pero nadie habla, lee, escucha, escribe palabras sueltas porque la lengua en uso se organiza en textos, por eso elegimos desarrollar cada propuesta de aprendizaje a partir de textos, de aquellos que se nos presentan a diario en la pantalla, en el aula, en la mesa de luz, a la vuelta de la esquina (Lescano y Lombardo, 1997: 2).

El encastre entre las orientaciones de las propuestas de la psicogénesis (gramática y normativa en un plano subsidiario, lengua en uso concebida como señalización de las funciones y propiedades de los textos) con categorías de las perspectivas textualistas cognitivas en pos de aprender a leer y a escribir, aquí también hablar y escuchar, se hace más preciso en cada capítulo organizado por Bloques¹²². Así es que el Bloque 0, sin indicación de ninguna macrohabilidad, presenta la “competencia comunicativa” que desagrega en conceptos de “lengua”, “actos de habla”, “usos de la lengua”, “reformulación del circuito comunicacional”. Luego, el Bloque 1: textos del mundo personal. Propuesta 1: la conversación (“lectos”, “registros”, “superestructura conversacional”, “máximas conversacionales”, “signos paralingüísticos”); Propuesta 2: el relato (“superestructura narrativa”, “plan de narración”, “los conectores”, “los verbos”); Propuesta 3: la descripción (“descripción de personas”, “sustantivos”, “adjetivos”, “subjektivemas”, “recursos expresivos”, “descripción de objetos”, “adverbios” y “locuciones adverbiales”). El manual sigue con el Bloque 2: textos de los medios. Propuesta 4: el diario (“paratextos”, “oración bimembre y unimembre”, “superestructura periodística”); Propuesta 5: la televisión que entretiene (“el macrodiscurso televisivo”, “enunciador-enunciatario”, “función pragmática”); Propuesta 6: la televisión que persuade (“publicidad televisiva-publicidad gráfica”, “significados denotados y connotados”). Bloque 3: textos de la escuela. Propuesta 7: el texto escolar (“competencia enciclopédica”, “paratextos”, “estrategias textuales”, “tópico y comentario”, “tema y rema”, “fenómenos de cohesión”); Propuesta 8: el instructivo (“superestructura descriptiva y apelativa”, “conectores discursivos cronológicos”, “reglamento deportivo”, “informe de experimento”). Bloque 4: textos del Arte. Propuesta 9:

¹²² Enumeraremos algunas de las macrohabilidades indicadas para cada propuesta. El índice del manual consta de cuatro carillas completas. El modo de indicación de sus páginas está dado por el número de cada propuesta más la página con independencia de la progresión completa. Es decir que 4-1 significa página 1 de la propuesta 4 que, a su vez, está contenida en el Bloque 2. Este criterio se justifica por el hecho de que el libro se presenta como desarmable, es decir, que se pueden retirar las páginas que están perforadas a modo de carpeta n.º 5 y así incluirlas en las de los alumnos. El libro completo consta de 240 páginas.

la historieta (“signos iconográficos”, “encuadres y planos”, “ideología”); Propuesta 10: el cuento (“situación inicial”, “complicación”, “resolución”, “situación final”; “núcleos narrativos”, “personajes”, “ambientación”, “puntos de vista”); Propuesta 11: la novela (“trama”, “personajes”, “ambientación”, “narrador”, “polifonía”, “competencia enciclopédica”); Propuesta 12: la poesía (“léxico” y “recursos expresivos”).

Es claro que las “macrohabilidades para leer y escribir” son y funcionan como saberes positivos, contenidos para enseñar. El libro presenta al final extensos apéndices en los que se ubican el *Vocabulario técnico*, glosario que ofrece las definiciones de las categorías utilizadas que van desde la “implicatura” hasta la “sinalefa”. Luego otro llamado *Normativa*, que refiere a los usos de b/v; c/s/z; g/j y h, más los signos de puntuación. Otro se llama *Tipología textual*, apartado en el que se expanden las justificaciones de la nueva unidad de análisis que se entiende como enseñanza de la lectura y la escritura. Por ejemplo, se plantea que el “tipo textual crónica” es “informativa” (función), “narrativa” (trama) y “periodística” (género). Después, aparece otro cuadro en el que se explican las características de los “géneros discursivos”. Así es que el “género literario” tiene como “función social producir placer estético a través de la palabra” y responde a los siguientes tipos: “cuento, novela, teatro, fábula, leyendas”. Se continúa señalando la función social y el tipo de texto del resto de los géneros, según las autoras: “periodístico, científico, humorístico, publicitario, instruccional, epistolar, mediático, instrumental”. El último apéndice se denomina *Gramática y Pragmática*, y allí se definen los siguientes conceptos: “acto de habla, clases de palabras, clases de oraciones y modalidades, estructura oracional, estructura textual, inferencia, signo, texto y contexto, unidades fónicas y gráficas, variedades lingüísticas”.

La coautora de la serie de libros de texto *Para comunicarnos*¹²³, Marta Lescano, tiene disponible en la Web su currículum vitae que permite observar cómo representa a la figura

¹²³ Marta Lescano junto a Silvina Lombardo tiene una amplia trayectoria como autora de libros de texto para el área: la serie *Para Comunicarnos* I (1992); II (1994) y III (1993); EGB 7.º (1996); EGB 8.º (1997); EGB 9.º (1998). La serie *Lecturas y Escrituras* 7, 8 y 9 de E.G.B (2001). La serie *Lecturas y Escrituras* 1 y 2 Polimodal (2000); 3 Polimodal (2001). Todas de Ediciones del Eclipse. También, la serie *Para Comunicarnos*

del especialista en cuanto agente multiplicador de esta reconfiguración entre los años noventa y el dos mil. Esta serie fue muy utilizada en esos años porque brindaba la posibilidad de imaginar en el trabajo cotidiano escolar modos de llevar adelante la enseñanza de la lengua y la literatura reconfigurada en los constructos lectura y escritura según estas líneas imperantes de los CBC nacionales traducidas en los provinciales, ahora en el claro encastre con los modelos de la lectura por objetivos de la psicogénesis, tal como hemos analizado antes desde Nemirovsky. Por un lado, la autora ha realizado estudios de posgrado y dicta seminarios en la Universidad¹²⁴. También ha integrado equipos de investigación universitaria, varios de UBACyT¹²⁵. Por otro, presenta una amplia trayectoria en cátedras de didáctica de la lengua y la literatura en ISDF, lingüística y gramática, literatura infantil, como así también en la capacitación docente vía estatal en varios puntos del país en la que se destaca su participación en la Reconversión docente¹²⁶. Por último, ha

con los textos, E.G.B. y Polimodal (2002); *Lengua y Literatura* 7.º (2005); 8.º y 9.º (2004) y *Lengua y literatura* 1.º (2005), todos de Littera ediciones.

Por último, Lescano Marta, directora de la colección Respuestas: Enseñanza de Lengua y Literatura, Biblos ediciones. Disponible en http://www.martalescano.com.ar/martalescano_cv.pdf.

¹²⁴ Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Tesis: *Desarrollo de la competencia léxica en el tercer ciclo de la E.G.B.* Directoras: Prof. Elvira Arnoux, Facultad de Filosofía y Letras (FFyLL), UBA, y codirectora: Dra. Mabel Giammatteo, FFyLL, UBA, 2004. Profesora de postgrado universitario. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes. Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (2005 y continúa). Seminarios dictados: “Didáctica de la lengua y la literatura”; “Lingüística aplicada”; “Evaluación de los aprendizajes”; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Secretaría de extensión universitaria. Seminario dictado con Mabel Giammatteo y otros, “El léxico como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Res. D, 454); Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Seminario dictado: “Estrategias del discurso explicativo de Ciencias Naturales”. Disponible en: http://www.martalescano.com.ar/martalescano_cv.pdf

¹²⁵ Investigadora de los proyectos dirigidos por Mabel Giammatteo y codirigidos por Hilda Albano: “Competencia léxica y aprendizaje de términos especializados de las disciplinas académicas por estudiantes universitarios” (UBACyT AF011/98-99); “El dominio léxico como herramienta cognitiva en los estudios superiores” (UBACyT AF028/00); “Incidencia de la competencia léxica en la comprensión y producción textual. Una investigación empírica” (UBACyT F 089/2004-2007). Proyecto ganador de la beca Banco Río a la investigación científica aplicada al desarrollo regional, Plan de Impulso a la Educación Superior en la Argentina del Grupo Santander, octubre 2004–septiembre de 2005; “Léxico, gramática y texto. Aspectos cognitivos y de aplicación” (UBACYT F023. 2008-2010). Disponible en: http://www.martalescano.com.ar/martalescano_cv.pdf

¹²⁶ Profesora del Espacio de la Práctica III, I.S.F.D. N° 120; profesora de Lingüística y Gramática II, III y IV, I.S.F.D. N° 116; profesora de Literatura Infantil en el I.S.F.D. N.º 55; profesora en Postítulos de actualización académica en Polimodal y E.G.B.; profesora capacitadora en Equipos Técnicos Regionales, Dirección General de Escuelas. Capacitadora del Trayecto Formativo “Enseñar a pensar la escritura” para docentes del tercer ciclo de E.G.B. en las sedes de Ezeiza, Cañuelas, La Matanza, Campana, Pilar, 2000-2001; capacitadora en el Programa de Reconversión Docente para el tercer ciclo de la E.G.B. Universidad de Lomas

sido convocada en carácter de especialista, y aún trabaja, en distintos proyectos educativos articulados en diversas jurisdicciones¹²⁷.

Así, hasta la actualidad, la diversificación de los lugares de trabajo de agentes formados en las carreras de Letras, que van de la mano de la institucionalización de nuevas especialidades desde la transición democrática, son muestra de la reconfiguración disciplinaria. Por ello, creemos que estos procesos solamente pueden estudiarse en una periodización que visibilice la relación entre políticas, mercado editorial escolar y conformación de cuerpos de saberes disciplinares orientados a reconfigurar la disciplina escolar lengua y literatura. También, estos procesos demandan otro tipo de abordaje, sobre todo, cuando este complejo entramado histórico se pone en vínculo con el trabajo docente

de Zamora, 1998. Universidad de La Matanza, 1999. Universidad Tecnológica. Resolución N.º 11827/97, 1997- 2000; capacitadora en el Programa de Reconversión para Docentes de Lengua del Polimodal, Área de la Didáctica, provincia de Santa Fe, 1999-2000; capacitadora del área de Lengua en el Programa de Capacitación para docentes de 1.º y 2.º ciclo de la E. G. B. en el I.S.F.D. N.º 51, 1999-2000; capacitadora de la Red Federal con el curso “Una didáctica interactiva para el área de Lengua” dictado para Universidad Nacional del Nordeste, Secretaría General de Extensión Cultural, Resistencia, Chaco; Universidad Nacional de Entre Ríos, Concordia, Profesorado en Portugués; Universidad de Concepción del Uruguay, Perfeccionamiento Docente, área de Lengua; I.S.F.D. N.º 51, Pilar; capacitadora de la Red Federal con el curso “Pragmática Lingüística: La Lingüística sale del laboratorio y entra en el aula”, I.S.F.D. N.º 51. Resolución 1005, 1995; profesora de la Red Federal de Formación y continúa en los proyectos PRISE, Dirección General de Escuelas; profesora capacitadora en instituciones terciarios dependientes de los Ministerios de Educación de Misiones, Tierra del Fuego, Corrientes.
Disponible en: http://www.martalescano.com.ar/martalescano_cv.pdf.

¹²⁷ Especialista en el equipo de la Calidad de la Evaluación Educativa de la provincia de Buenos Aires. Nivel: tercer ciclo. Dirección General de Escuelas, 2001-2002; consultora de PRODYMES II. Asistencia técnica a 120 escuelas desfavorecidas de nivel polimodal. Ministerio de Educación de La Nación. Dirección General de Escuelas, 2003-2004; especialista convocada para la producción de documentos de Transformación Educativa en el nivel terciario. Dirección de Superior. Dirección General de Escuelas, 2004; asistente técnica en Centro Polivalente de Arte en Río Grande, Tierra del Fuego, 2004-2005; especialista convocada para la producción de documentos de Transformación Educativa en el tercer ciclo, Dirección General de Escuelas, 2005-2006. Especialista seleccionada por la Dirección de Capacitación del Ministerio de Educación de Tierra del Fuego por su proyecto: “La enseñanza transversal en la Enseñanza de la Lengua”, 2005-2008; especialista integrante de los Equipos Técnicos Regionales de la Dirección de Capacitación de la provincia de Buenos Aires, nivel primario, primero y segundo ciclo, 2005 –continúa–; especialista convocada como capacitadora institucional en el área de Lengua del Instituto Superior “Antonio Ruiz de Montoya” en Misiones y del Instituto de Profesorado de Lengua de Bella Vista, Corrientes para desarrollar el proyecto: “La transversalidad en la Enseñanza de la Lengua en Nivel Terciario”. Asesora por la Fundación Cimientos para el área de Lengua de instituciones primarias: número 8 y número 32, de Río Grande, Tierra del Fuego, 2006; especialista convocada por IIIEP UNESCO y Universidad de San Andrés para ser capacitadora en el proyecto: “Escuelas del Bicentenario” en alfabetización en el primer ciclo de la EPB, 2006- 2008; especialista seleccionada para Prácticas del Lenguaje, nivel inicial y nivel primario. Región XI Y VI. Dirección General de Escuelas. Provincia de Buenos Aires, 2009 –continúa–.
Disponible en: http://www.martalescano.com.ar/martalescano_cv.pdf.

en las instituciones educativas. Porque además, desde una descripción explicativa de los nuevos saberes escolares sobre la lengua y la literatura que comienzan a convivir en tensión en las aulas, cabe preguntarse si en el ensayo de relato histórico que hemos esbozado aquí no estamos frente a un nuevo orden en lo que respecta a los lazos entre los poseedores de saberes expertos y los poderes políticos y económicos. En palabras de Magalí Sarfatti Larson:

¿Qué tipo de poder consiguen los expertos cuando se apropian de un campo del discurso para sí mismos? Es más fácil empezar comprendiendo de qué tipo de poder se trata. No es el tipo de poder que el pensamiento liberal identifica con el poder político [...] El discurso monopolizado ejerce una influencia eficaz, silenciosa e invisiblemente sus consecuencias se miden en la obligación no-física de aceptar las definiciones, de internalizar las normas morales y epistemológicas. En cierto sentido es impersonal, ya que formula las pretensiones de conocimiento más generales: pero también es profundamente personal, ya que los individuos que internalizan los discursos generales y concretos de su cultura los experimentan como expresiones naturales de su propia voluntad y razón. Los estratos profesionales e intelectuales intentan aprehender ese tipo de poder coercitivo impersonal tanto por su propio interés como por los demás beneficios que puede proporcionar. Estos estratos intelectuales son quienes elaboran todas las legitimaciones y todas las críticas, tanto limitadas como radicales del poder humano; no es por tanto sorprendente que no hayan denunciado como una acción política de importantes consecuencias la pretensión de un conocimiento objetivo a través del cual se fue estableciendo su propio poder colectivo sobre determinados discursos. (1988: 156-157).

Para nuestra investigación, se trata de un *discurso monopolizado* sobre la enseñanza de la lengua y la literatura que aún *expresa como natural* el constructo lectura y escritura desde la orientación de los CBC y sus opciones por el vuelco textualista cognitivo en cruce con los modelos de la psicogénesis. Es decir, desde la construcción de una lectura y una escritura convertidas en contenidos de enseñanza a la manera de las competencias, las macro- y microhabilidades, el enfoque comunicativo, las tipologías/clases textuales y sus funciones, la lectura por objetivos, la comprensión lectora y la producción textual. Sin embargo, también se trata de una monopolización del discurso sobre la lectura y la escritura que reinscribe algunos saberes conservados desde las décadas del sesenta y setenta. Homogeneización que, al mismo tiempo, se justifica en una conceptualización negativa de *la gramática* y *el* estructuralismo para fundamentar y promover sus propios saberes expertos en el ofrecimiento de sus servicios a las políticas educativas. Igualmente, gramática y estructuralismo perforan el discurso monopolizado de la enseñanza de la lengua y la literatura; no solamente por efectos de conservación en la disciplina escolar, sino también cuando los postulados de estas perspectivas encastradas que hacen a sus

actuales reconfiguraciones no pueden dar respuestas a sus vacíos metodológicos. Sobre estos problemas construiremos en los siguientes capítulos nuestra metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura.

4. FUNDAMENTOS PARA UNA METODOLOGÍA CIRCUNSTANCIADA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

En el marco de la reconfiguración de la disciplina escolar lengua y literatura en enseñanza de la lectura y la escritura, se pueden leer otras más específicas que la sustentan, ya localizadas en los contenidos, en la formulación de saberes positivos y en una zona, a veces expresa, a veces opaca, de métodos consecuentes para cada uno de ellos. Es decir, que este otro nivel de reconfiguraciones devela el problema de la fragmentación y atomización del conocimiento como forma de resolver la historicidad de la disciplina escolar en sus fuerzas de conservación de ciertas formaciones de saberes que, para las lógicas de los circuitos de *expertise* y sus legislaciones de orientaciones para la enseñanza de la lengua y la literatura, siempre *superadoras* de las anteriores, deberían haber desaparecido. No obstante, hay otros procesos o efectos que el poder de la experticia, sobre todo localizado en la elaboración de políticas educativas, sus distintas maneras de derramarse hacia el sistema y sus producciones editoriales consecuentes parecen no prever o directamente ignoran. Por un lado, el desplazamiento o desjerarquización de ciertos recortes de los objetos de enseñanza y sus saberes consecuentes, y, por otro, las disyuntivas cotidianas respecto de cómo organizar sus relaciones epistemológicas junto con su concreción metodológica. Esta zona de lo no previsto ha sido planteada en este estudio como tensión entre *saberes pedagógicos* y *saberes docentes*, y sobre ella nos vamos a concentrar de ahora en más para dar cuenta de tres fundamentos de una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura y validarlos.

Ya hemos adelantado algunas posturas que develan esas tensiones recortadas en escritos de profesores en Letras de distintos puntos del país, que, a su vez, trabajan en diferentes niveles del sistema educativo y con distintas modalidades, pero que, básicamente, presentan como rasgo común una extensa trayectoria en la enseñanza secundaria. También hemos justificado, en el capítulo 2 de este trabajo, que el hecho de traer estos escritos hace a una empiria recolectada en nuestra trayectoria profesional porque desde ella se pueden construir hipótesis de validez y no de verdad. Estos escritos han sido producidos en situaciones de enseñanza, orientadas y reguladas por temas, conceptos y solicitudes de ciertas actividades

—en suma, bajo las formas del discurso pedagógico de la formación docente y desde la mirada que nosotros asumimos (perspectiva social, cultural e histórica)—; se reconocen en ellos modos de inscribirse a esas prerrogativas y negociarlas. Ahora bien, muchos de esos escritos, además, abren líneas de sentidos contrapuestas o variadas respecto de la orientación de significados instituida por esa perspectiva. Esas contraposiciones, a veces claras objeciones, otras modalizaciones, no se manifiestan siempre como una arenga expresa ni tampoco prescinden de revisiones críticas, más extendidas o más económicas, a otras perspectivas didácticas o a situaciones del trabajo cotidiano que las expresarían. En realidad, esa tensión, esos momentos en los que no se avalan las aseveraciones de tal o cual línea, sino que se convierten en objetos de indagación, subvierte la retórica del deber ser de la enseñanza. Esa especie de futurismo en el que se concibe un estado de las cosas problemático y obturador de las buenas formas de educar, una vez modificado en un *cien por ciento*, garantizaría el *éxito educativo*. Ya hemos explicado antes que, cuando en las realizaciones del discurso pedagógico del formador se prescribe “opinen, digan lo que piensan” en términos de Bourdieu, al mejor estilo de la creencia y su condición mágica (2001: 85), no ocurre que aquellos que son enseñados se liberarán de las cadenas opresivas del sistema, la cultura y la disciplina escolar e imaginarán la idea del cambio de las prácticas de enseñanza a modo de una revolución total. Por el contrario, esta zona de tensión puede ser reconstruida en otra selección de la empiria, justamente la más voluminosa, en aquella que no ratifica lo que se espera sea *la mejor enseñanza*, sino que indaga la que ya se realiza, es decir, sus particularidades ya asumidas. Y, en esas indagaciones, señala permanentemente los puntos de fuga de las perspectivas de las didácticas de la lengua o la literatura —que ya hemos analizado—, devenidas en diversos documentos pedagógicos oficiales, en los libros de texto, en los cursos de capacitación o de formación del grado, en las planificaciones y consignas. Por ello, de algún modo, hemos empezado de atrás hacia adelante, es decir, que no hemos comenzado tratando de dilucidar representaciones en esa empiria acerca de la lengua, la literatura, sus saberes, sus métodos para luego contrastarlos con algunas fuentes de esa hiperproducción de didácticas de la lengua o la literatura, para sopesar sus bondades o desaciertos en una asignación unívoca de

responsabilidades a los docentes o alumnos¹²⁸. En el sentido de recorte de las recurrencias, en otras palabras, de su detección en los escritos, necesitábamos explicar primero esa lógica de encastres de perspectivas en una historia de reconfiguración de la disciplina escolar en nuestro país. Se debe a que este recorrido permite, por un lado, abrir el abanico de los procesos que han abonado a esos encastres que son factores para aceptar y reconocer, para circunstanciar esta metodología. Se trata de trabajar sobre las reconfiguraciones y los encastres y no de entender que la producción didáctica deba resarcirlos en nombre de una verdad científica que, en realidad, esconde, como ya hemos visto, intereses y alianzas producto de una larga historia de ganancias de espacios en las arenas de decisiones de las políticas educativas por parte de los circuitos de *expertise*. Por otro, no hay posibilidad de comprender la tensión *saberes docentes* y *saberes pedagógicos* sin un acercamiento a ese relato histórico; tampoco se pueden comprender sus sentidos en el contrapunto de los saberes que están conservando, restringiendo o negando. Es decir, no se trata de observar la tensión como un problema *por reparar*, sino —aquí entra la pregunta por sus sentidos— de escuchar qué reclaman, qué están pidiendo que sea atendido respecto de la enseñanza de la lengua y la literatura como concreción del trabajo docente en el cotidiano escolar.

Por lo expuesto, volvemos a afirmar nuestra opción por fundamentos de base social, cultural e histórica para una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura. Esta opción no se consume prescribiendo que la lectura o la escritura son prácticas sociales y “así deben ser enseñadas” (Lerner, 2001; Bombini, 2002; Narvaja de Arnoux [comp.], 2009). Más allá de las distintas especificaciones que se hagan desde la psicogénesis, el textualismo cognitivista o la posición sociocultural en didácticas de la lengua o la literatura terminan cercando las dimensiones de lo social, lo cultural y lo histórico en una especie de reificación contenidista de esas prácticas porque descartan aquello que no les complace de ese carácter social. Es decir, que descartan las preguntas que las hieren, que las desestabilizan en sus verdades por sobre la localización del trabajo

¹²⁸ Este punto es significativo en cuanto representa una síntesis de nuestros avances de investigación. Inscriptos en la perspectiva social, cultural e histórica, veníamos realizando estudios que, si bien hacen a muchas de las tesis de base del presente trabajo, de continuarlos, hubiesen significado seguir recursando en descripciones teorizadas de poca o borrosa proyección metodológica para la enseñanza de la lengua y la literatura (Cuesta, 2003; 2006a).

docente —el sistema educativo, la cultura y la disciplina escolar—; son preguntas de parte de los docentes por la gramática o por la historiografía literaria, preguntas de parte de los alumnos por la utilidad de un taller de lectura o escritura frente a un cuestionario, entre otras, que hablan también de lo social, lo cultural y lo histórico porque hacen a la enseñanza de la lengua y la literatura. Las clasificaciones, distinciones, categorizaciones de los cuerpos de saberes conservados y ponderados socialmente también son *lo social*. O, mejor dicho, son la faceta más específicamente social, cultural e histórica de las instituciones educativas, que son, valga recordar esta verdad de Perogrullo, entidades que expresan ese carácter por excelencia, porque consuman la reproducción y producción social del significado en cuanto orientaciones y regulaciones de la acción social, como ya lo hemos explicado con Rockwell (2009), Viñao (2002), Bourdieu (1991; 2001), Bernstein (1993), Halliday (1982), Sahlins ([1977] 1997), entre otros.

4.1. La fragmentación y atomización de la enseñanza de la lengua y la literatura: el rito de institución

Una de las tensiones entre saberes docentes y saberes pedagógicos que aparecen referidas en escritos de varios docentes, en cuanto se vuelven disruptivas del trabajo cotidiano, es la que se devela en una constante tematización sobre la enseñanza de dos objetos diferenciados: la lengua y la literatura. Sobre esta diferenciación, que, en realidad, se arrastra en la Argentina desde las primeras orientaciones sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, al menos documentadas hacia fines del siglo XIX en adelante, aparece otro nivel de compartimentación localizado en los saberes por enseñar. No obstante, las distintas experticias que suponen cada perspectiva, que se han ido encastrando para conciliar ahora la convicción de que se debe enseñar a leer y a escribir en las cajas curriculares de Lengua o Literatura, han abonado a esa compartimentación claramente recortada en un fenómeno de fragmentación y atomización del conocimiento. Propusimos este análisis desde las hipótesis de Feldman ([1999] 2008) que, aunque reinterpretadas por nosotros, hemos recuperado porque permiten ponerles nombre a ciertas recurrencias en los decires de buena

parte de los profesores (también maestros) con los que hemos trabajado en instancias de formación docente.

En la asignatura Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura (UNSAM) que dictamos junto con el profesor Aldo Raponi, en su cursada 2008 de la modalidad virtual, propusimos una consigna para los foros sobre el problema de las demarcaciones del campo de la didáctica general y las didácticas específicas¹²⁹. Apenas comenzado el debate, una de las profesoras, Anabella Castro Ramos¹³⁰, de la provincia del Chubut, lo centró en el problema de la fragmentación del conocimiento:

RE:2 - Comentarios Clase 1 y 2 - Unidad 1 - Campo DDLyL - Líneas metodológicas

Intervenido por CASTRO RAMOS, ANABELLA MARIANA el 22/04/2008

Estoy de acuerdo con Sebastián en considerar a DLL en una "didáctica específica", pero aún me queda la duda sobre si esto va a llevar a fragmentar aún más la DLL en "didáctica de lengua", por un lado y "didáctica de literatura" por otro. No olvidemos que los diseños curriculares, proyectos o programas (a pesar de que el área o la materia se denominan Lengua y Literatura) expresan divisiones internas tendientes a fragmentar la Lengua de la Literatura. ¿Qué opinan?

En efecto, se trata de una fragmentación que, expresada en el sistema educativo y en la disciplina escolar, no solamente muestra una división de objetos propia de sus orígenes y más allá de las relaciones subsidiarias entre uno y otro, sino también una nueva compartimentación que señala el encastre de perspectivas de las didácticas de la lengua o la literatura en cuanto cada una de ellas ha inventado su propio dominio que, visto desde la lógica de la disciplina escolar y el sistema, se correspondería con algunos de sus lotes y no

¹²⁹ El corpus bibliográfico estaba conformado por Bombini (2001a), Davini (1996) y Chevallard ([1985]1991).

¹³⁰ Anabella Castro Ramos se presentó en la cursada como residente de Esquel, provincia del Chubut. Se había recibido en 2007 de profesora de Lengua y Literatura para EGB 3 y Polimodal (lo que hoy sería nivel medio o secundario). En 2008, tenía 38 años y trabajaba en una escuela privada (Instituto Salesiano San Luis Gonzaga) a cargo de un 8.º año (2.º año de la secundaria) y dos 9.ºs años (3.º año de secundaria) y también en una escuela estatal (N.º 735), donde tenía a cargo dos 7.ºs años (1.º año de secundaria).

otros. El profesor Sebastián Vitola¹³¹, que, en aquel entonces, trabajaba en Munro, provincia de Buenos Aires, y en la ciudad de Buenos Aires, respondió lo siguiente:

RE:2 - Comentarios Clase 1 y 2 - Unidad 1 - Campo DDyL - Líneas metodológicas

Intervenido por VITOLA, SEBASTIAN HUGO el 22/04/2008

Habría que ver si la división sería positiva o negativa. Hoy por hoy se sigue apelando al buen tino de cada docente, que opta, según sus gustos y facilidades, por privilegiar una u otra. Se suele hablar de dos espacios indivisibles, cuando son espacios en constante relación. Si fragmentar conlleva una especificación, compro.

De nuevo, en efecto, el problema de la fragmentación, que ya no solo refiere al atavismo de la disciplina escolar vinculada a sus objetos, se recorta aún más en el problema de las especificidades. El consenso se orienta a señalar que “son espacios distintos en constante relación”, pero, como señala Anabella Castro Ramos, los documentos curriculares y programas, proyectos, etc., no aportan a las posibilidades de pensar sus potenciales vínculos. Las relaciones, entonces, quedan libradas al buen tino del docente y a su modo de organizar el trabajo, lo que deriva, a la vez, en decisiones que lo ponen en el brete de resolver una dicotomía: o se comulga con la especificidad de la enseñanza de la lengua, por un lado, y de la enseñanza de la literatura, por otro, o se adentra en el riesgo de borrar las especificidades —como veremos más adelante—, siempre consideradas más peligrosas para la literatura. Así, varios profesores se siguen sumando a este debate y agregan muchas de las variables que hacen a las reconfiguraciones de la disciplina escolar que ya hemos explicado. La profesora Marcela Rezza¹³², de San Fernando, provincia de Buenos Aires, ratifica la existencia de una fragmentación entre la didáctica de la lengua y la didáctica de la literatura sin sopesarla como una cuestión dilemática. Sí relaciona el problema con los libros de texto que, al igual que el currículum, no ofrecerían otro nivel de especificidad requerido por el trabajo docente, a saber, las particularidades de las distintas realidades en las que se desarrolla cotidianamente:

¹³¹ En 2008, Sebastián Vitola tenía 29 años y hacía cuatro años que trabajaba en el Colegio Los Molinos, en Munro, provincia de Buenos Aires, como profesor de Lengua de 1.º de la ES y como encargado de curso, y tres años que trabajaba en el curso de ingreso al Colegio Nacional Buenos Aires.

¹³² En 2008, Marcela Rezza tenía 46 años y hacía trece años que se desempeñaba como docente de 1.º, 2.º y 9.º años de ESB en el Colegio Leopoldo Lugones de San Fernando, provincia de Buenos Aires.

RE:2 - Comentarios Clase 1 y 2 - Unidad 1 - Campo DDLyL - Líneas metodológicas

Intervenido por REZZA, MARCELA ELEONORA el 23/04/2008

Con respecto a las didácticas específicas coincido en su necesidad y no me parece mal la fragmentación en "Didáctica de la Lengua " y "Didáctica de la Literatura", ya que, como dijo Sebastián, no son indivisibles sino relacionadas. En cuanto al currículum (el mismo para todas las escuelas) y los libros de texto (cuyos contenidos son generales y pensados para ser utilizados en distintas realidades sin importar las características particulares de cada caso) pueden tomarse como base a partir de la cual trabajar pero luego el docente deberá "enriquecerlos" o modificarlos de acuerdo con sus vivencias y necesidades.

Se siguen sucediendo una serie de intervenciones que van recursando en el consenso acerca de cómo la fragmentación de los objetos, hoy por hoy traducida en una fragmentación de perspectivas de distintas didácticas para cada objeto de enseñanza en los currículos y libros de texto —que, en 2008, seguían asumiendo en casi todo el país las orientaciones de los CBC como parámetro—, se va colando en el trabajo docente. El profesor Matías Perla¹³³, de la ciudad de Buenos Aires, justamente especifica esta discusión a partir de su lectura de las ventajas y desventajas del currículum de su jurisdicción, que se había remodelado en el encastre psicogénesis y perspectivas cognitivo-textualistas antes que el nuevo de la provincia de Buenos Aires, *Prácticas del Lenguaje*:

RE:2 - Comentarios Clase 1 y 2 - Unidad 1 - Campo DDLyL - Líneas metodológicas

Intervenido por PERLA, MATIAS ANDRES el 23/04/2008

Me engancho en el intercambio y al menos, en la lectura que hago del Currículum de Ciudad (tanto el de primaria como los programas de 1er y 2º año), en el que "Prácticas del Lenguaje" es toda una definición teórica a propósito del objeto de enseñanza (en el que se oye la voz de Bajtín "el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados concretos y singulares") y no hay una prescripción de contenidos, más bien lo contrario, el intento está en visualizar de qué manera los "contenidos" de la "lengua" se imbrican en prácticas (oralidad, escritura, lectura). Según mi opinión el enfoque "suma".

Por supuesto, hay cuestiones estrictamente disciplinares que corren riesgo de diluirse.

Pero hay una intención de echar luz sobre el cómo, que en algunos puntos me parecen muy productivos, aunque nos retrotraigan a las tensiones Bajtín/Saussure, Lengua/Discurso, etc.

“Se oye la voz de Bajtín”, dice el profesor, con un matiz que interesa, ya que, sumado a su explicación final sobre las polarizaciones que arrastra el currículum en una noción de *uso*

¹³³ Matías Perla tenía, en ese momento, 31 años. Es profesor en Letras y profesor para la Enseñanza Primaria, egresado del INSP “Joaquín V. González”, de la ciudad de Buenos Aires. En 2008, trabajaba como profesor de Lengua en la escuela Arlene Fern y coordinaba un Centro de Docentes (San Telmo) de CEPA (Escuela de Capacitación Docente) del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

de la lengua, pareciera que no atiende a todo el aparato conceptual de la teoría bajtiniana. Esta cuestión se la señala, a su manera, la profesora María Florencia Ziffler, quien trabaja en Algarrobo, a 80 km de la ciudad de Bahía Blanca, al sur de la provincia de Buenos Aires¹³⁴:

RE:2 - Comentarios Clase 1 y 2 - Unidad 1 - Campo DDyL - Líneas metodológicas

Intervenido por ZIFFLER, MARIA FLORENCIA el 27/04/2008

Coincido en considerar que, si bien la materia tiene por nombre "Lengua y Literatura", en los currículums se presenta en forma fragmentaria. Hace poco tuve la oportunidad de realizar el curso referido al Nuevo Diseño Curricular para 2° ESB, y la capacitadora hacía hincapié en la desaparición de la división del lenguaje en Escuchar-Hablar, Leer- Escribir, del diseño anterior, sin señalar una división totalmente explícita que plantea esta nueva propuesta entre Eje de Estudio y Eje de la Literatura. Seguimos presenciando la separación entre estos dos objetos.

También la profesora está en lo cierto. Los Diseños Curriculares *Prácticas del Lenguaje* de la provincia de Buenos Aires (en adelante, PL)¹³⁵, en los que se pueden reconocer las orientaciones de los NAP como continuidad de saberes lingüístico-textualistas —aunque más reducidos en cantidad— y el recorte de la enseñanza como la generación de “situaciones de lectura y escritura”, propio de la psicogénesis, señalan en su fundamentación para 2.º ESB: “Llamaremos Prácticas del lenguaje a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es pues el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales” (PL, 2008: 356).

De este modo, justificándose en algunos fragmentos de trabajos de Bajtín y Halliday y en un expreso rechazo a la noción de “sistema de la lengua” saussureana, se reifica el carácter social del lenguaje homologado a la lengua. No se enseña más “lengua” porque significaría “sistema”, sino que se enseñan “prácticas del lenguaje”, ya que significarían “usos sociales reales”. No obstante, si se revisan esos dos autores, sus teorizaciones señalan lo contrario,

¹³⁴ Florencia Ziffler tenía 22 años en 2008 y hacía uno que se había recibido de profesora en Letras. Al momento de la cursada, trabajaba en ESB, Polimodal y educación de adultos con treinta y un módulos en total, ya que era, en ese entonces, la única profesora de Lengua y Literatura de Algarrobo.

¹³⁵ El Diseño Curricular para 2.º año (SB), *Prácticas del Lenguaje*, año 2008, puede consultarse en el sitio de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: <http://www.abc.gov.ar>.

pues sus conceptos de “usos sociales de la lengua”, que no son lo mismo que “lengua en uso” y que apuntan a señalar su carácter social, significan que ese carácter está dado, justamente, en el juego de regulaciones sociales del significado. Por un lado, no hay lenguaje sin sociedad y viceversa; por otro, las sociedades han venido creando y recreando discursos (orientaciones de significados) de los que los sujetos nos apropiamos y replicamos desde que somos niños. Así es como, en el caso particular de Bajtín, no se puede hablar de sus premisas si no se entiende que el enunciado no es el texto ni la oración, sino *la palabra: slovo* (volveremos sobre este punto más adelante). Pero lo más importante es que sus premisas se desintegran si no se mantiene su noción de *lengua dialógica* (decimos lo que otros ya han dicho, es decir, hablamos porque hay *apoyatura coral*) y *heteroglosica* o de construcción híbrida (*hibridación*). Por ello, todo enunciado, “... de acuerdo con sus características gramaticales (sintácticas) y compositivas, pertenece a un solo hablante; pero en el cual, en realidad, se mezclan dos enunciados, dos maneras de hablar, dos estilos, dos ‘lenguas’, dos perspectivas semánticas y axiológicas” (Bajtín, 1989: 122, en Berone, 2006: 160). En otras palabras, no habría persona que no tuviera lenguaje ni que ignorara el uso de la(s) lengua(s) en el fluir de la acción social o, concedamos, en *situaciones reales de uso*. También volveremos sobre este problema más adelante. Lo que nos interesa destacar aquí es la validez de la lectura de la profesora al referir la división por ejes propuesta en PL. En su versión de 2006 para 1.º de ESB¹³⁶, se señala en su fundamentación:

Si bien las Prácticas del Lenguaje han sido pensadas, seleccionadas y organizadas de modo que puedan conservar en la medida de lo posible la relación existente entre lenguaje y sociedad, el hecho de convertirlas en contenidos curriculares ha requerido de un proceso de organización del discurso social, de recorte y en muchos casos de condensación de ciertos aspectos, en función de su enseñanza. Entre otras decisiones curriculares, se ha privilegiado el ingreso a la escuela de aquellas prácticas menos familiares para los alumnos/as, o aquellas con las que no tendrían contacto naturalmente en el mundo social (PL, 2006: 214).

Así, PL reconoce la artificiosidad de esas “prácticas del lenguaje” que propone como contenidos en sí mismos respecto del amplio mundo social. ¿Por qué no se puede partir de la base de que habría “prácticas del lenguaje” con las que los alumnos no tendrían contacto

¹³⁶ Disponible en:

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1anio.pdf>.

“naturalmente” en el mundo social? Porque ya ese mundo social *no es natural* y porque la escuela como “institución de una identidad” (Bourdieu, 2001: 81) siempre va a traccionar hacia ritos que legitimen la diferencia; de lo contrario, no tendría razón de ser: “... la institución consiste en asignar propiedades de naturaleza social en forma tal que aparezcan como propiedades de naturaleza natural” para constituir en “distinción legítima, en institución, una simple diferencia de hecho” (Bourdieu, 2001: 78). Por lo tanto, “naturalmente” aquello que PL legitima como “nuevo saber”, en cuanto garantizaría una realidad del lenguaje/lengua(s) que la escuela anterior a su aparición no hacía, muestra su inexorable regulación, dado que no va a enseñar nada del orden de lo natural/real del mundo social extramuros de la institución, ni siquiera por criterios de mayor o menor exposición por parte de los alumnos. PL, entonces, se divide en tres ejes llamados *ámbitos de uso del lenguaje*:

Las Prácticas del Lenguaje han sido agrupadas en *tres ejes*, que suponen tres ámbitos de uso del lenguaje y, en este contexto, ámbitos de formación del alumno/a como usuario del lenguaje, que se privilegian a lo largo de la Educación Secundaria Básica:

- Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la literatura;
- Prácticas del Lenguaje en el ámbito del estudio;
- Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la formación ciudadana.

Se focaliza de este modo la atención en las prácticas y se considera que esas mismas prácticas —de lectura, escritura y oralidad— desplegadas en los diversos ámbitos de circulación **son los contenidos del espacio curricular**.

El orden en que aparecen estos ejes no es lineal en lo cronológico ni supone niveles de importancia para su enseñanza, sino que se espera que el alumno se desempeñe en todos ellos, poniendo en juego las prácticas que estos involucran en la medida en que construyen sus aprendizajes lingüístico-pragmáticos (encontrar regularidades estructurales en los textos, sintácticas en ciertos géneros discursivos, gramaticales en el uso del lenguaje, conocer y usar los aspectos normativos, entre otros) (PL, 2006: 214).

De este modo, las prácticas de lectura, escritura y oralidad reificadas en contenidos del espacio curricular se enseñarían en un cotidiano escolar que podría recrear “ámbitos de uso”, “diversos ámbitos de circulación” de esas “prácticas del lenguaje”. El orden de los ámbitos no es lineal ni cronológico, ya que, cuando se especifica qué suponen esas prácticas (recordemos: lectura, escritura y oralidad) en términos de “aprendizajes lingüístico-pragmáticos”, no de *enseñanza*, se afirma que, en suma, en todos ellos, los alumnos deberán, como versa en la cita anterior, “encontrar regularidades estructurales en

los textos, sintácticas en ciertos géneros discursivos, gramaticales en el uso del lenguaje, conocer y usar los aspectos normativos, entre otros”.

No en vano, luego de señalar que no conoce las PL, pero retomando el Diseño del Chubut y yendo más allá de estos currículos en el análisis, Anabella Castro Ramos dice en otra intervención:

RE: 2 - Comentarios Clase 1 y 2 - Unidad 1 - Campo DDLyL - Líneas metodológicas

Intervenido por CASTRO RAMOS, ANABELLA MARIANA el 27/04/2008

Lo que sabemos es que en la práctica también las separamos [lengua y literatura] (creo que si analizamos cómo diagramamos nuestros proyectos de trabajo o cómo trabajamos en el aula diariamente, primero pensamos en Lengua y luego en Literatura). ¿Estoy muy desubicada? (en estos momentos estoy reflexionando sobre mi propia práctica) [...] Ahora entiendo por qué en mi formación en la cátedra Práctica (I, II, III y IV) siempre tuve dos profesoras a cargo. Una era especialista en pedagogía, didáctica y educación (en general) y otra era especialista en Lengua y Literatura. Esto me lleva a reflexionar que desde nuestra formación ya estamos siendo "adiestrados" o nos muestran modelos para separar las áreas de las didácticas. ¿Por qué?, ¿es intencional o quiere decir que aún no se encuentra la unidad? ¿QUÉ DILEMA NO?

Seguramente, se trata de un dilema que supone todas las variables que los docentes citados fueron desagregando en el debate; algunos, refiriendo la bibliografía propuesta y retornando a la orientación original de la consigna: debates epistemológicos entre la didáctica general y la didáctica de la lengua y la literatura (específica). No obstante, la discusión fue poniendo en evidencia un problema derivado de los intentos de buscar relaciones y unidad sobre, y como vimos antes, las nuevas fragmentaciones y atomizaciones de las parcelas lengua y literatura remozadas en lectura y escritura, prácticas del lenguaje/lectura, escritura, oralidad, según la jurisdicción que trajeran como caso. El profesor Matías Perla resume la tensión saberes docentes/saberes pedagógicos que estas nuevas fragmentaciones y atomizaciones suman a las ya históricas de la disciplina escolar en los nuevos escenarios de trabajo:

RE:2 - Comentarios Clase 1 y 2 - Unidad 1 - Campo DDLyL - Líneas metodológicas

Intervenido por PERLA, MATIAS ANDRES el 29/04/2008

Acuerdo con que el lugar de las líneas y contenidos disciplinares que se presentan en el currículum, además de aparecer de manera fragmentada, a veces parecen un "excusa" para llevar adelante un programa teórico macro que tiende a desconocer las especificidades de nuestra disciplina (¿será una mera casualidad que si atendemos a la formación académica de aquellos que se ocupan de

diseñarlo, o de muchos de los que se dedican a la "didáctica de la lengua" provienen de campos disciplinares como las ciencias de la educación, la psicología, la psicopedagogía, y nada tienen que ver —en su gran mayoría— con el área de Letras? No es una pregunta retórica). Sin embargo, le anoto "puntos" al currículum porque en él he encontrado algunas claves que han permitido realizar trayectos significativos entre la lengua y los textos, que lejos de generar una disociación entre los contenidos hicieron la propuesta de enseñanza del área fuera más sólida, con un mayor nivel de integración. Aunque después de las lecturas de los textos de Bombini/Davini, y los del foro, comiencen a sucumbir ciertos postulados que uno tenía incorporados a su práctica. En lo personal, hablo de la experiencia docente en la escuela media, pero también en la escuela primaria, donde a veces se siente profesionalmente que atenerse a las propuestas curriculares tiende a diluir nuestro campo de saber disciplinar, pero donde también aferrarse a lo estrictamente disciplinar de una manera rígida genera una disociación y pérdida del sentido del papel fundamental del área de lengua en la escuela.

Exacto. Estos Diseños Curriculares, más conocidos en el año en que se dictó nuestra clase (2008) como versiones del encastre psicogénesis/textualismo, pero también, en suma, de dos jurisdicciones *faro* para el resto del país, como lo son ciudad y provincia de Buenos Aires, o, al menos, esta última, no olvida que debe justificar y explicitar los modos en que sus nuevas parcelaciones de la disciplina escolar hallarían sentido, no *diluirían* los objetos ni tampoco llevarían hacia la *disociación*. Dice PL luego de presentar los ámbitos de uso del lenguaje:

Cabe aclarar que si bien los ámbitos significan una organización de las prácticas sociales, el objetivo de este tipo de organización es que estas puedan ser convertidas en contenidos curriculares, lo que no significa que en el mundo social todas ellas se presenten de manera escindida, o que aquellos contenidos tratados en un eje no tengan relación o repercusión, o que puedan suponer un tratamiento desde la perspectiva de otro/s de los ejes. Por ejemplo, la escritura de reseñas sobre textos literarios supone un "cruce" entre el ámbito de la literatura y el del estudio; y si esa reseña se publicara en un diario, además, estaría vinculando la práctica discursiva con lo que aquí se ha llamado el ámbito de la formación ciudadana.

Esto significa que, como toda organización de los elementos sociales, debe ser pensada como una estrategia para comprender y en este caso enseñar mejor el objeto, pero no para describirlo en toda su complejidad (PL, 2006: 215).

Así, la reafirmación de la creencia de que se está proponiendo un cruce "natural" entre tres "ámbitos de uso" en los que escribir una reseña literaria para un diario abonaría a vincular lengua y literatura, porque el literario se implicaría en otro ámbito llamado "formación ciudadana", intenta generar la ilusión de unidad y relaciones posibles en lo que parece ser una versión más entreverada del modelo de lectura por objetivos basado en tipologías textuales que, en definitiva, este diseño muestra ya en toda su claridad. Igualmente, estos encastres de perspectivas que legislan desde el Estado las orientaciones del trabajo docente,

en réplica a las reorganizaciones del sistema y de la disciplina escolar, hacen aún más a las tensiones *saberes docentes/saberes pedagógicos*, porque multiplican los niveles de fragmentación y atomización. De hecho, sí “diluyen” algo muy caro para la disciplina escolar y sus agentes acreditados para ejercerla como docentes: su “especificidad”. De alguna manera, esta multiplicación de la fragmentación de los objetos y atomización de los conocimientos perturba el antiguo orden de fragmentaciones y atomizaciones que se armonizaban en la disciplina escolar, aunque siempre fuesen sospechados. La profesora Adriana Singh¹³⁷, de la provincia de Jujuy, expone lo siguiente:

RE:2 - Comentarios Clase 1 - Unidad 1 - Campo DDLyL

Intervenido por SINGH, ADRIANA ESTER el 02/05/2008

¡Hola! ¿Me pueden explicar de qué hablan cuando hablan de "diafragmáticas" y por qué "diluyen"?, me suenan a malas palabras. Lo que puedo entender es que hay distintos elementos a tener en cuenta y a investigar tanto en la Didáctica general como en las específicas y que ambas son necesarias una a la otra y no pueden verse enfrentadas, sino que aportan al crecimiento y evolución una de la otra. Me parece importante la postura de Bombini en cuanto a plantear nuevas líneas de investigación a partir de la interdisciplinariedad.

Adriana Singh nos interpela y cuestiona las reflexiones que veníamos haciendo con el grupo a propósito de las categorías de Davini para las didácticas específicas, consideradas “diafragmáticas” y “disolventes” de la enseñanza. En efecto, son reflexiones desde la “especificidad” de la lengua y la literatura bastante desestabilizadoras que, para la profesora, podrían encontrar un coto en la noción de “interdisciplina” que retoma del artículo de Bombini (2001a). No obstante, ¿qué nueva incertidumbre recorta y agrega en el espacio del trabajo docente la prescripción de lo interdisciplinario? Que el resguardo de la especificidad no va tanto de la mano de aquello que los estudios lingüísticos y literarios de distintas maneras vienen señalando como específico y de los que hemos echado mano desde las didácticas de la lengua o la literatura desde distintas posiciones para replicarlo, sino de lo que Bourdieu señala como “rito de institución”:

Hablar de rito de institución es indicar que cualquier rito tiende a consagrar o a legitimar, es decir, a hacer desestimar en tanto que arbitrario o reconocer en tanto que legítimo, natural, un límite

¹³⁷ Adriana Ester Singh tenía 47 años al momento de la cursada y ejercía como profesora en el Centro Polivalente de Arte (2.º, 3.º y 4.º años) y vicedirectora en la escuela primaria Alte. Brown, de San Pedro de Jujuy.

arbitrario; o lo que viene a ser lo mismo, a llevar a cabo solemnemente, es decir, de manera lícita y extraordinaria, una transgresión de los límites constitutivos del orden social... (Bourdieu, 2001: 79).

Es en este sentido de desbarajuste del rito de institución enseñanza de la lengua y la literatura, reconfigurada en enseñanza de la lectura y la escritura, en el que resulta difícil creer. Los nuevos “límites arbitrarios” ofrecidos a su reconocimiento como “naturales” y, por ende, “legítimos” se vuelven opacos. Por lo tanto, no se percibe con claridad cómo transgredirlos “lícita y extraordinariamente”, y, desde allí, se pueden leer las preocupaciones de los docentes sobre la atomización y fragmentación de los objetos de enseñanza y saberes. Frente a la misma discusión orientada por la misma consigna de trabajo en la cursada de Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura de 2009, la profesora María Susana Maglio¹³⁸ señala lo siguiente:

RE: Comentarios Clase 1 - Unidad 1 - Campo de la DDLyL

Intervenido por MAGLIO, MARIA SUSANA el 05/04/2009

... mi conclusión es que, a pesar de todos los esfuerzos de la DG y la DE, ME SIENTO BASTANTE SOLA CUANDO ESTOY FRENTE AL CURSO Y MUCHO MÁS SOLA Y ABANDONADA CUANDO TENGO QUE PLANIFICAR. ¿Qué tipo de actividades originales e ingeniosas me conviene aplicar en este o aquel contenido? ¿Debatimos? ¡Torbellino de ideas! ¿Vamos a leer? ¡Lectura comprensiva! ¿Qué tipo de evaluación? ¿Sumativa? ¿Con qué "fundamentos" fundamento? Siempre nos falta algo nuevo en la didáctica. Siempre estamos pidiendo auxilio a los grandes pedagogos, ya sea de didáctica general o especializada... y nunca alcanza... Hace falta una teoría compleja que nos ayude a trabajar. Porque de eso se trata ¿no? Lograr hacer nuestro trabajo lo mejor posible. Me gusta la imagen del abanico disciplinario. Lo compro. Quiero que me guíen sociólogos, etnógrafos, pedagogos, psicólogos, lingüistas, escritores, docentes experimentados... los dueños de la teoría y de la práctica. Los pragmáticos, los tecnócratas... todos. No puede haber tanta controversia. Todos pueden aportar para ayudarnos. Nosotros somos obedientes: leemos todo, aprendemos todo, probamos todo, hacemos marcha y contramarcha, según dictan las normas en distintas épocas. Y ponemos el alma para armar la clase, diagnosticar al grupo y sobrellevar las cuestiones sociales a las que nos enfrentamos que muchos teóricos no toman nunca en cuenta. Ojalá que tanta buena intención sirva para lograr los objetivos previstos en nuestra bendita planificación.

Si volvemos al concepto de *rito de institución*, en los cuestionamientos de Susana Maglio hay una clara idea de “algo que no se cumple” con estos límites arbitrarios que, en su momento, irrumpieron en el espacio del sistema educativo y en el de la disciplina escolar

¹³⁸ María Susana Maglio, en su presentación en la materia (2009), tenía 51 años. Residente de La Matanza (Lomas del Mirador), trabajaba en un colegio privado de Ciudad Evita en su nivel Polimodal y en un CENS de San Justo, ambas localidades de la provincia de Buenos Aires.

como transgresión “lícita” al orden de una enseñanza de la lengua y la literatura, increpado en sus lógicas por las versiones de las didácticas que sintetiza la profesora al inicio de su comentario. Si los docentes que cumplen cotidianamente con su trabajo actualizan y realizan, en cuanto práctica social, ritos de institución, cómo pueden “consagrar la diferencia” (Bourdieu, 2001: 79), esa marca identitaria de la institución escolar. En ese abanico de prescripciones señalado por Maglio, que más que ayudarla la sumen en un vacío, y que habla, a la vez, de variados niveles de atomización y fragmentación de la disciplina escolar y de los saberes, se puede entender la desestabilización que produce la puesta en suspenso del rito de institución. Esto siempre sustentado en hacer de la enseñanza de la lengua y la literatura “algo distinto a lo que ya se hace” para que los docentes asuman “cómo son en realidad” los campos del conocimiento y algunos de sus motivos centrales, que Susana Maglio resume para cerrar su intervención en un reclamo similar al de Adriana Singh: “no puede haber tanta controversia”. De este modo, nos indica que hay un trabajo que no puede institucionalizarse en cuanto efecto de consagración. No puede realizarse cuando “tanta buena intención” de “los dueños de la teoría y la práctica” violenta sistemáticamente el rito de institución. En otras palabras, lo que tambalea en el trabajo docente es la consolidación de la separación que opera el ritual en su necesidad de establecer diferencias de hecho con otros espacios sociales.

De esta manera, arribamos a uno de los primeros postulados de la metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura que pretendemos tratar. Las teorías sociales y culturales, en principio, generan explicaciones para entender la acción social y los significados que la motorizan en su reproducción y variabilidad. El gran traspié compartido por las tres perspectivas en didáctica de la lengua o la literatura, que se encastran hoy por hoy como orientaciones legisladas por el Estado y el mercado editorial para el sistema y la disciplina escolar, es hacer de esas explicaciones, muchas veces desgajadas de sus planteos de origen —ya lo hemos explicado en el capítulo 2—, principios explicativos de cómo “debería conducirse” la enseñanza, porque esos principios develarían “errores históricos” de la institución. Las formulaciones de saberes que fragmentan y atomizan sus distribuciones en nombre de prácticas de lectura y escritura reificadas en contenidos, si bien dan continuidad a esa matriz constitutiva de la disciplina escolar, se

vuelven disruptivas de la enseñanza como rito de institución, ya que traccionan hacia la idea de que se deben borrar las diferencias entre un supuesto mundo social que está por fuera de la escuela —que podría tomarse y replicarse— y ella misma. No obstante, la enseñanza de la lengua y la literatura necesita demarcar que ofrece algo distinto a ese afuera y consolidar instancias en las que se defina claramente que se está enseñando lengua, por un lado, y literatura, por otro. Antes de la posibilidad de imaginar en el discurso pedagógico cómo cohesionar la enseñanza de ambos objetos, deviene la necesidad de diferenciarlos y especificarlos en sí mismos. La reconfiguración de la enseñanza de la lengua y la literatura en la enseñanza de la lectura y la escritura tensiona estas necesidades y lógicas del trabajo docente y no lo satisface tampoco con disposiciones respecto de lecturas y escrituras diseñadas como *específicas* para cada texto, vueltas unidades de análisis.

Se trata, en realidad, de observar cómo se entraman lecturas y escrituras *en* la enseñanza de la lengua y la literatura y *de* ella, especificadas en esta acción social que se realiza en las instituciones educativas. Lecturas y escrituras que muestran, por parte de los alumnos, sus diálogos con otros objetos de conocimiento, pero que no son ni naturales ni sociales, en cuanto lo social se proponga como “lo distinto” a la cultura escolar. Son sociales porque ocurren en las instituciones enmarcadas en sus culturas. En el reconocimiento de que, en las instituciones educativas, se lee una noticia no para informarse, como ocurriría fuera de ellas, sino para recortar y aislar un determinado saber sobre la lengua que se pretende enseñar, o se lee un cuento de Bradbury para enseñar narrativas fantásticas canónicas, clasificar narradores, etc. y no para sentir placer o construir subjetividades, se puede circunstanciar una metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura. Esta metodología, en vez de imaginar y prescribir cómo borrar el sentido y el valor de la enseñanza en cuanto rito de institución, debe incluir maneras de pensar relaciones entre los objetos y sus saberes y entre los reverberos con otros órdenes de lo social, que hacen al plus que, sin lugar a dudas, se pone en juego al leer y escribir en las aulas. En ese sentido, cabe señalar que resulta inviable la consideración de que reconocer el carácter atomizado y fragmentado de la enseñanza de la lengua y la literatura derive en un retorno a las formas de enseñanza decimonónicas, en sus continuidades con aquellas características de los

tiempos anteriores a la democracia actual. Insistimos en que los encastres entre las tres perspectivas ya están dados, naturalizados y, por ende, instituidos; en consecuencia, encarnan de por sí las orientaciones del trabajo docente. Se trata de reconocer que la situación actual de esas reconfiguraciones que intentan opacar la atomización y la fragmentación propia de la disciplina escolar, sobreimprimiéndoles otras en nombre de la búsqueda de una integración, por el contrario, las vuelven aún más críticas.

4.2. Enseñanza de la lengua: gramática y diversidad lingüística

Como ya hemos explicado en los capítulos anteriores, la gramática designada como cuerpo de saberes tradicionales, como idea de lo vetusto y, además, ligada a una historia política reciente que debía resarcirse en la etapa democrática fue desjerarquizándose en los procesos de reconfiguración dirigidos hacia la reificación de la lectura y la escritura como contenidos de enseñanza en nuestro país. En los últimos años, se han dado una serie de trabajos que intentan repensar el lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua para tratar de reconstruir su relación con los aspectos semánticos, particularmente propiciados por las lecturas de textos literarios trabajados a nivel oracional (Bravo, 2000), o para reconstruir parte de su historicidad ceñida a las tesis de hegemonía y declive en cuanto a su legitimidad en la disciplina escolar respecto del ingreso de los enfoques comunicativo y textualista (Gaspar y Otañi, 2001). También se presentan revisiones que trabajan críticamente las creencias de que la gramática supone en sí misma un modo erróneo y desactualizado de abordar el estudio de la lengua y, por ende, su enseñanza institucional (Pérez y Rogeri, 2007), o que, en su versión estructuralista, la gramática ha sido y es pernicioso para una enseñanza de la lengua moderna y democrática, sin dar cuenta de su lugar en la educación argentina y la formación docente en nuestro país. Señala Dora Riestra:

Si nos situamos en la perspectiva cultural de la enseñanza de la lengua en Argentina, es decir, en la enseñanza como tradición social e históricamente construida, no puede ignorarse a la gramática estructural sistémica de los años sesenta (subsidiaria de la gramática tradicional de A. Alonso y P. Henríquez Ureña de 1936, que en nuestro país era ya una gramática pedagógica avanzada, como señala Manacorda de Rosetti, 1996). Esto significa que el conocimiento gramatical, hoy devaluado y ocultado, ha sido objetivado como enseñanza y, por lo tanto, ha sido apropiado como procedimientos explícitos referenciales por varias generaciones. [...] El análisis de estos cambios epistemológicos que sustituyeron la gramática como objeto de enseñanza no se ha realizado aún y

los contenidos gramaticales aparecen tanto en textos de enseñanza como en documentos oficiales en carácter de contenidos adjuntos, desintegrados como objetos de enseñanza no deificados; podría decirse que se han desplazado de los ejes centrales de la enseñanza, que hoy ocupan el discurso, la comunicación, los textos, en este orden, como objetos de saber relativamente didactizados (2008: 95-97).

En efecto, el lugar de la gramática va más allá de las justificaciones que se efectuaron para su desclasamiento, ya sea en nombre de una educación democrática, científica o de avanzada —como hemos referido en el capítulo anterior—. Volviendo a nuestra apoyatura en Bernstein (1993), se presenta y se sigue presentando como una formación de saberes propios de la disciplina escolar conservados en los modos de “lo pensable” para la enseñanza de la lengua en cuanto a los enmarcamientos del discurso pedagógico. Volvemos a los planteos de Bernstein porque, en principio, no se trata de juzgar las bondades o desventajas de la gramática respecto de los conocimientos que pueda ofrecer a los alumnos sobre el objeto *lengua*, sino de reconocerla en las recurrencias de nuestra empiria como posibilidad de desarrollar esa enseñanza. En ese sentido, veremos cómo esa gramática —desclasada de las tres perspectivas en didáctica de la lengua o la literatura que, encastradas, orientan hoy por hoy la enseñanza— es una formación de saberes que repele cualquier debate respecto de qué gramática se trata o de si la disciplina escolar ha persistido en una idea de gramática impropia o desfasada en relación con las últimas tendencias en los estudios académicos. Esta gramática de raigambre histórica en las instituciones educativas argentinas, es decir, consensuada en su continuidad disciplinaria escolar, se expresa tanto en la demanda del señalamiento de una categoría léxica, sustantivo o verbo; en los aspectos normativos de la lengua escrita, siempre más orientados a la ortografía y la puntuación; en las clasificaciones sintácticas de las oraciones y de sus componentes; en los listados de conectores lógicos y los procedimientos cohesivos desgajados de la unidad textual. Esta gramática opera en el modo que señalan Liliana Pérez y Patricia Rogeri luego de desligar y diferenciar la *oración* y el *enunciado* como organizadores de la enseñanza de la lengua. Dicen las autoras, después de recordar la distinción entre *significado* y *sentido* en los estudios lingüísticos, la mayoría de las veces aplastada en los encastrados de líneas que hemos analizado y articulada en las concreciones curriculares, libros de texto, cursos de formación docente continua y otros documentos:

En el caso de la gramática, las decisiones relativas a estos ordenadores se resuelven cuando la palabra es considerada independientemente de su circulación y cuando es portadora de un único significado. Esto es, se realizan operaciones de reconocimiento de lo idéntico (el significado) en el dominio oracional. En tanto, la categoría oración es entendida como un constructo teórico sin atribución de propiedad ni orientación y sin inscripción en la contextura espacio-temporal (Pérez y Rogieri, 2007: 110).

Por lo tanto, la acusación de que la enseñanza de la lengua a través de la gramática descontextualiza, mecaniza, desvirtuando lo que sería la comprensión y producción de textos, prácticas sociales del lenguaje o, como veremos, una enseñanza de la lengua ignorante de la diversidad lingüística, parte de bases endebles o casi falsas cuando confunde ambos órdenes. Creemos que la recuperación que hacen Pérez y Rogieri de la diferencia entre enunciado y oración, recobrando también el sentido de la categoría “palabra” desde las teorizaciones de Bajtin¹³⁹, permite retornar a una premisa fundamental: la gramática; y esa gramática reconfigurada en los procesos de encastrés de perspectivas en la escuela concierne, en principio, a los órdenes de “la palabra señalizada”, como diferencia Voloshinov ([1929] 1976: 89), y no de la palabra como orientación de significados¹⁴⁰:

¹³⁹ Aclaremos que la grafía del apellido del teórico ruso suele oscilar entre varios autores, entre “Bajtín” y “Bajtin”. Nosotros utilizaremos “Bajtin”, siguiendo los últimos estudios filológicos sobre su obra (Sériot, 2010). En caso de citas de autores que utilicen “Bajtín”, esa grafía será respetada. Lo mismo ocurre con “Vygotski” y “Vygotsky”. Nosotros utilizamos la primera opción, ya que se presenta como la más usual.

¹⁴⁰ Estudios recientes del lingüista y filólogo suizo Patrick Sériot (2003, 2008a, 2008b, 2010) que revisitan y releen la producción de Bajtin y Voloshinov advierten sobre las dificultades que han traído aparejadas sus traducciones del ruso al inglés, francés y español (en muchos casos, como segunda traducción del inglés) y las ediciones rusas fragmentadas de Kanov de los trabajos del primero. También advierten la “operación francófona” llevada a cabo básicamente por Kristeva en procura de posicionar a Bajtin como antecedente de las teorías del discurso y de la enunciación francesas (Sériot, 2010) y, por ello, la asignación de su autoría a escritos de Voloshinov y Medvédev en la invención del “Círculo de Bajtin”. De este modo, señala Sériot que “La historia aleatoria y tortuosa de las traducciones hace que solo sea Bajtin quien fuera propulsado al centro de la escena en ‘Occidente’, separado de sus fuentes, arrancado de su contexto, privado de todo punto de comparación, y reintegrado en otro contexto, puesto en falso diálogo, con un mundo que no era para nada el suyo y que él había ignorado completamente (Ducrot, Benveniste, Kristeva, incluso Foucault y Lacan). Si Bajtin es considerado como único tan fácilmente, es porque es el único que ha sido traducido. Por lo tanto, sin hablar de los otros miembros del <<Círculo de Bajtin>>, quienes aún esperan ser descubiertos en el mundo francófono, hay otros pensadores que emergen de este profuso período que fueron los años 1920-1940 en la URSS” (2010: 74). Este problema de la no originalidad de las ideas de Bajtin excede los fines de esta investigación, pero sí interesan las revisiones de Sériot, en cuanto a su propia traducción de *Marxismo y filosofía del lenguaje*, de Voloshinov —otro intelectual de la Rusia de los años treinta y cuarenta y no un seudónimo de Bajtin—, que realizó en la Universidad de Lausanne también con base en investigaciones de campo sobre la vida de Voloshinov y la puesta en relación de su trabajo con el clima científico de época (Sériot, 2003). Estos estudios permiten entender y proponer, para la enseñanza de la lengua, la distinción entre la “palabra” y la “palabra señalizada”. Siguiendo a Sériot, *slovo* (palabra) significa discurso (sentido) y significado, ya que serían inseparables. Por lo tanto, en Voloshinov, “palabra señalizada” intenta dar cuenta del significado abstraído de la praxis social, es decir, alteración del signo (siempre ideológico) convertido en

Este ordenador [oración/enunciado] permite organizar dos campos: “la palabra” considerada independientemente de su circulación (sin consideración de “quién habla”, “cuándo”, “dónde”, “cómo”), es decir, en tanto *oración* como unidad gramatical; “la palabra” en circulación en el espacio social (sujetos, contextos espaciales y temporales), es decir, en tanto *enunciado* como unidad de la comunicación discursiva. Esta distinción de dominios de análisis no supone una gradación en complejidad (“el estudio del enunciado no supera el estudio de la oración”) sino que supone dos abordajes diferenciados de los modos de significar de la lengua (Pérez y Rogieri, 2007: 110)¹⁴¹.

Si bien nuestro trabajo no se conduce exactamente por los caminos que interesan a Pérez y Rogieri, sí nos ayudan a darle sustento a los cuantiosos decires de profesores y alumnos registrados en nuestra empiria que le asignan valor a la enseñanza de la gramática objetivada como ortografía o puntuación, morfología o sintaxis, léxico —aquí radica nuestro interés—, a la vez que señalan su carácter problemático para el trabajo docente. Un carácter problemático que se duplica: si ya para los años previos y posteriores a la llegada de la democracia, la gramática como único orden de la enseñanza de la lengua había naufragado, la prescripción de su desplazamiento como resolución del conflicto, por el contrario, se agrega a ese estado de situación problemático. La profesora María Martha Lucero, de la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires¹⁴², en la cursada 2007 de la materia Introducción a la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en su modalidad virtual (UNSAM), retoma la recurrente pregunta de muchos alumnos “¿Para qué me sirve la sintaxis?”, de la que varios docentes también se hacen eco, pero para recolocarla como caso del problema planteado por la cátedra: los estatus del conocimiento escolar y sus condiciones de posibilidad, sentido y valor en el trabajo docente. Dice Lucero:

señal. Por otro lado, *reč'* significa ‘habla’ y no “discurso” como aparece en la traducción española de 1982 de *Estética de la creación verbal*, de Bajtin. “Habla” asume el significado de “lengua” porque solamente adquiere existencia en la praxis social. Por ello, se puede, y se debe, revincular estas nociones de los teóricos rusos que, en realidad, buscaban —Voloshinov desde una mirada más sociológica y Bajtin desde otra personalista— construir una psicología social y no una lingüística o teoría literaria, al menos, como se las entiende en Occidente (Sériot, 2003, 2010).

¹⁴¹ Fundamentan las autoras citando a Bajtin en una nota al final del artículo: “Un signo importante (constitutivo) del enunciado es su *orientación* hacia alguien, su propiedad de estar *destinado*. A diferencia de las unidades significantes de la lengua —palabras y oraciones— que son impersonales, no pertenecen a nadie y a nadie están dirigidas, el enunciado tiene autor (y, por consiguiente, una expresividad...) y destinatario. [...] Todos estos tipos y conceptos de destinatario se determinan por la esfera de la praxis humana y de la vida cotidiana a la que se refiere el enunciado” (Bajtin, 2003: 285, en Pérez y Rogieri, 2007: 112).

¹⁴² En 2007, María Martha Lucero trabajaba en varias escuelas de Mar del Plata, donde también residía desde hacía dos años. Nos contaba en su presentación que, a finales de ese mismo año, retornaría a la ciudad de Buenos Aires y que escribía para algunas editoriales escolares.

RE: Lengua Literatura y Conocimiento Escolar

Intervenido por LUCERO, MARIA MARTHA el 27/08/2007

"¿Para qué me sirve la sintaxis?" Esta pregunta que debería abrir la primera puerta para delinear un objeto del saber rico y aprovechable se ha transformado, programas actuales mediante, en un problema inabordable para muchos profesores que optan por ignorarlo. Ahora bien, si dejamos el problema ¿no desvirtuamos el objeto?, ¿no lo hacemos desaparecer?

Es claro cómo la profesora da cuenta de la atomización del conocimiento sobre la lengua, ya que desclasificar recortes del objeto asignados a una gramática, como lo es la sintaxis, no resulta una estrategia efectiva en los "programas actuales" porque lo desvirtúa. Sin embargo, lo que más nos interesa señalar es esta preocupación por las "desapariciones" — interpretamos— de saberes del orden gramatical de la oración. ¿Qué desaparece de la lengua si no se enseña sintaxis?; es el interrogante por desprender de esta intervención que creemos hace a uno de los sentidos del principio de nuestra metodología circunstanciada que delinearemos en este apartado. Por un lado, hay una gramática que preexiste a las reconfiguraciones de la enseñanza de la lengua y la literatura en lectura y escritura, que hemos explicado anteriormente y que se reinscribe en ellas como piso de justificación de lo que *hay que desterrar* en la educación democrática que se va dibujando desde mediados de los años ochenta en adelante. Pero, por otro, esa preexistencia en las lógicas de la disciplina escolar y el sistema educativo la ha conservado como cuerpo de saberes que garantizarían la enseñanza de una lengua *correcta* en términos de *legítima*, si no en las prácticas mismas de enseñanza, sí como núcleo temático que orienta las conceptualizaciones y discusiones de docentes y alumnos. A la intervención de María Marta Lucero, se suma la profesora Vanesa Wachtmaister, de la localidad de San Martín, provincia de Buenos Aires:

RE: Lengua Literatura y Conocimiento Escolar

Intervenido por WACHTMAISTER, VANESA el 30/08/2007

Yo creo que muchas veces nos ha pasado (o me ha pasado a mí) que preparamos la mejor de las clases, creemos que va a ser fabuloso ¡cómo les va interesar este tema! y ¡sin embargo salimos defraudados a veces hasta con nosotros mismos! Aldo pedía una experiencia personal, un día con alumnos de séptimo "dándoles" una clase sobre verbos y conjugaciones verbales les digo: "... terminados en ar, er o ir..." y un alumno me interrumpe y dice " y en or..." "cuál verbo termina en -or?" le pregunto "temor" me responde... lo peor del caso es que cuando le pregunto al resto qué opinaba me responden que su compañero tenía razón y que yo me había olvidado de los verbos terminados en -or. Así que compañeros míos como se darán cuenta no solo no pude continuar con verbos sino que tuve que "comenzar nuevamente" con sustantivos...

El relato de Vanesa Wachtmaister es interesante por varios motivos. Se trata de un ejemplo que da cuenta del valor puesto a la gramática en las clases de lengua, ahora materializado en la histórica enseñanza de las características morfológicas del verbo en pos de sus clasificaciones y que, como categoría léxica, habilita ese tipo de deducciones morfosemánticas por parte de los alumnos. Es decir, que le comentamos a la profesora cómo, en realidad, en vez de “empezar de nuevo”, los alumnos ingresaron otra variable a su clase vinculada con el significado: “temor” sería un verbo porque remite a la acción de “tener miedo” y, de allí, la regularización que sobreimprimen a las tres terminaciones de los infinitivos utilizadas para clasificarlos. Es decir, que los alumnos la habilitaban a poner en relación al verbo con el sustantivo y ahí continuar con sus enseñanzas: el verbo es “temer”, el sustantivo es “temor”, etc. Volveremos sobre este tema más adelante.

El relato de Vanesa Wachmaister comienza con el anuncio de una clase que sería “fabulosa”. Calificada de ese modo, desde las tres perspectivas en didáctica de la lengua o la literatura que se encastran en las orientaciones actuales del trabajo docente, de ninguna manera, se hubiese esperado el relato de una clase de verbos y menos que ese relato mostrara un interés por parte de los alumnos; en suma, una interacción en la que se ven decididos a conocer sobre los verbos.

Otro relato de una clase de Gramática recortada en el tema de la sinonimia nos remite también al hecho de desenmascarar las atribuciones del desprestigio y, por consiguiente, inutilidad a esta formación de saberes por parte de los alumnos. En la misma localidad de San Martín, conurbano bonaerense, la profesora Adriana Padrón indaga su propia experiencia de trabajo docente para realizar el trabajo final de la materia Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, dictada en 2009. En su escrito señala lo siguiente:

La suplencia que tomé en este CENS vespertino no está definida en tiempo. El corpus de Literatura y un cuaderno de ejercicios están preparados por la profesora titular (que antes era la directora y ahora es la Inspectora de CENS) y otra docente de la escuela para todos los primeros años. Más allá que hay diferencia de edad entre los alumnos, la mayoría hace muchos años que no estudia, entonces contamos con alumnos egresados de 9no o Tercer año de ES, según el año de egreso, y aquellos cuya última escolaridad fue 7mo grado y hasta 6to en aquellos que hicieron primero inferior y superior. Uno de los problemas que se plantean está relacionado con el cuaderno de ejercicios preparado. Por ejemplo luego de la definición de Sinónimos:

Actividad:

Subrayá en las dos columnas las palabras de sentido similar:

Deporte-acción-fatiga

gimnasia-vigor-paz

Músculo-sudor-calor

relajación-cuerpo-danza

Fuerza-tensión

flexión-ritmo

Esta es solo una muestra de este ejercicio que solo trajo confusión a los alumnos, que se generó cuando comenzaron a preguntar si había que unir cualquier palabra de una columna con cualquiera de la otra, pero por cómo estaba dispuesto en el texto, aparentaba que había que elegir de las tres propuestas en cada renglón de una columna y la otra; es decir que en principio, la consigna no era clara. Por otra parte los alumnos discutían que deporte y gimnasia por ejemplo no son sinónimos y que dentro de los deportes podemos encontrar, en las competencias, la gimnasia artística; que el vigor puede llevar a la acción aunque esa palabra se utiliza generalmente con otra connotación (sexual) ya que los productos que se ofertan en el mercado para ese fin, la utilizan; la fatiga es cansancio, y si se acuestan por ese motivo, a veces su cuerpo tiene paz, si no lo están esforzando; en fin, que no hay términos de sentido similar.

La profesora plantea como análisis que los alumnos, a partir de un ejercicio poco claro que, además, pretendía orientar a la ratificación del concepto de sinonimia mediante un ejercicio de subrayado, habían conversado sobre otros aspectos del significado que sí ponían a estas palabras en relación: los campos semánticos. De alguna manera, algo similar a lo sucedido con los niños del 7.º año, curso a cargo de Vanesa Wachtmaister, se había puesto en juego aquí con esta variedad de alumnos adultos que no manifiestan un rechazo por la gramática, sino que, más bien, hacen entradas por el significado al saber de la sinonimia. Lo que cuestionan es la consigna, no el saber gramatical en sí. Seguramente, el caso de la profesora Padrón devela una tensión histórica ligada a que la clasificación y la descripción de la palabra como unidad lingüística, propias de los modos de enseñar gramática, no pueden sujetar al significado. No obstante, esto no significa que haya perdido su sentido y valor.

En vínculo con lo anterior, se fueron recortando una serie de interrogantes entre los profesores de la materia Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura que ya hemos citado (año 2007): desde dónde o para quiénes sería “inútil” la gramática; la gramática es “inabordable”; desde qué posicionamientos se promueve su desaparición avalada en esos calificativos. Creemos que, en ese sentido, se integra a la discusión la profesora Mariela Molinari¹⁴³, de la ciudad de Lobos, provincia de Buenos Aires:

¹⁴³ Mariela Molinari vive en Lobos, provincia de Buenos Aires. En ese momento, trabajaba como docente en el área de Lengua desde hacía tres años, aunque en otra localidad de la zona.

RE: Lengua Literatura y Conocimiento Escolar

Intervenido por MOLINARI, MARIELA GISEL el 01/09/2007

... partiendo de todos los aspectos y a pesar que los libros de textos han incorporado nuevas perspectivas lingüísticas en el campo de la enseñanza identifico que se ha dejado de lado la gramática. ¿O no?... por ejemplo si le damos una "ojeada" a los libros de textos de diferentes editoriales las actividades de análisis sintáctico son mínimas... ¿no es así? ¿Por qué los alumnos "odian" realizar el análisis si emplean la lógica pura como en las matemáticas??... Teniendo en cuenta la unidad dos, comprendo que la enseñanza de la lengua y literatura debe ser atravesada por prácticas sociales y culturales donde se pongan en juego: el saber previo del aprendiz, el conocimiento del contexto, más la metodología que emplea el docente para llevar cabo la enseñanza planteada, pero ¿acaso la Argentina no ha tomado a la transposición didáctica como sinónimo de "achicamiento" disciplinar? ¿Los libros de estudio, en la mayoría de los casos, no son un ejemplo de eso?

Es interesante la intervención de Mariela Molinari porque se atreve a darle un giro más al intercambio, poniendo en cuestionamiento si los alumnos “odian” o no el análisis sintáctico, en cuanto lo resolverían de un modo puramente lógico. En efecto, este modo de resolver el análisis sintáctico y la mecanización que supone han sido uno de los grandes y más compartidos argumentos contra la gramática. No obstante, salvo en situaciones de exceso de lugar y tiempo otorgado a este tipo de saber y modalidad de estudio, que resulta muy difícil hallar hoy por hoy en las aulas argentinas, ya que las gobernaría por completo¹⁴⁴, lleva a plantear una escisión entre lo que prescriben las perspectivas de las didácticas de la lengua y el lugar de la gramática en la disciplina escolar que, en nombre de los variados usos de la transposición didáctica, justifican ese “achicamiento” disciplinar señalado por la profesora.

¹⁴⁴ Por ejemplo, Marcela Rezza —a quien ya hemos citado—, en la actualidad, se encuentra elaborando su trabajo final para la licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNSAM). A raíz del trabajo de tutoría que tenemos a nuestro cargo, hemos accedido a una serie de entrevistas que Rezza realizó a distintos profesores en Letras que dictan cursos de Prácticas del Lenguaje y que están iniciando los de Literatura para el último tramo de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Sus líneas de estudio se basan en indagar cómo ha sido la recepción del nuevo currículum por parte de este grupo de docentes, formados mayoritariamente en ISDF. El Diseño no ha sido interpretado de manera totalmente negativa, pero se repite en las entrevistas su reclamo por la gramática, que, también reiterativamente en algunos casos, aparece ligada al desarrollo del pensamiento. Igualmente, no se desprende de las entrevistas que la gramática ocupe todo el espacio de la caja curricular de acuerdo con la decisión de los docentes. En el siguiente extracto de una de las entrevistas, se resumen los sentidos que hacen al consenso en cuestión: “Sé que ha quedado demostrado que la enseñanza de la lengua en abstracto no ha dado los resultados esperados, pero me parece importante que los alumnos sepan cómo se estructura nuestra lengua, creo que un mayor conocimiento permite un mejor uso. Sin embargo, no estoy de acuerdo con una enseñanza muy atomizada o muy detallista, creo que es importante enseñar los grandes temas en general, pero no ser demasiado profunda en el análisis” (ENTREVISTA N.º 1).

Jean-Paul Bronckart, justamente, a partir de su revisión de la teoría de la transposición didáctica¹⁴⁵, afirma que un estado de situación de las didácticas de las lenguas, y, por ende, de sus modos de inventar la enseñanza, debería revisar primero cómo “los programas escolares son productos históricos que, a lo sumo, escalonan los contenidos de enseñanza según una jerarquía de complejidad imaginada por los adultos”. Se trata de replantear la noción de *logos* que inexorablemente atraviesa a las disciplinas escolares, en cuanto se les viene asignando desde siempre la responsabilidad de enseñar situando, de algún modo, la relación conocimientos-pensamiento. En el caso no solamente de las líneas que se han privilegiado en las didácticas de las lenguas, sino también en otras didácticas de disciplinas, Bronckart y Plazaola Giger señalan que, desde mitad del siglo XIX, se despliega toda una historia de aplicacionismos en los correlatos más actuales del

... constructivismo (piagetiano) aplicado, traducido en el desarrollo de una psicopedagogía puericéntrica pero esencialmente indicativa, a falta de medios técnicos que permitan la focalización requerida sobre las características específicas de los alumnos; el conductismo aplicado, que propuso —en oposición al precedente— una modernización y una tecnificación del antiguo procedimiento escolástico (aprendizaje programado, aprendizaje sin errores, etc.); la lingüística aplicada, que introdujo una reformulación estructuralista y luego generativa de las antiguas nociones gramaticales; las matemáticas aplicadas, que generaron la reforma que conocemos; el

¹⁴⁵ Bronckart, en quien ya nos hemos apoyado en capítulos anteriores, se formó en Ginebra con Piaget y, en los años setenta, trabajó en el equipo de psicolingüística con Emilia Ferreiro, Hermina Sinclair y Annette Karmiloff-Smith. En ese marco, realizó investigaciones “sobre lo que se llamaba entonces la psicolingüística del desarrollo que analizaba los procesos de los niños para dominar las estructuras sintácticas, los tiempos verbales, etc., desde una perspectiva totalmente piagetiana. Alcancé muy buenos resultados y luego fui a investigar en las aulas en concreto, cuando se enseñaba gramática y formas verbales, si los alumnos usaban las mismas estrategias que habíamos identificado en nuestras investigaciones. La respuesta fue que no. Ellos lo hacían de otro modo, en situación de aula. Al menos en parte, lo hacían de otro modo. Eso me llevó a adoptar una posición distinta de la que ustedes mencionaron en la pregunta, propia de esas otras corrientes. Consiste en considerar que la didáctica de las lenguas debe primero analizar cuál es la situación en el aula, cuáles son los programas, las expectativas sociales, cómo funciona el trabajo de los docentes” (Bronckart, en Cuesta e Iturrioz, 2010: 57). De este modo, Bronckart resume los antecedentes a partir de los cuales se decide a completar su vuelco vygotskiano y a recuperar el programa de Voloshinov para indagar las relaciones desarrollo/pensamiento/lenguas hacia la construcción de un nuevo enfoque para lo que él denomina *didáctica de las lenguas*. Dicho enfoque ha sido llamado por su grupo de investigación en la Universidad de Ginebra *interaccionismo sociodiscursivo*, que, en nuestro país, también es asumido por Dora Riestra, de la Universidad Nacional de Río Negro y Comahue, a quien también ya hemos venido refiriendo a partir de sus aportes. Los fundamentos del enfoque ofrecen una teorización del estado de situación de la enseñanza de las lenguas que atiende a variables sociales, culturales e históricas, que abren la posibilidad de sopesar problemas similares en nuestro país y, nos arriesgamos a señalar, en el mundo occidental en general. En ese sentido, viene siendo una apoyatura más que valiosa a nuestra investigación, y hacia esos problemas reenviamos nuestras explicaciones e hipótesis de este apartado en particular. Por último, ya que nuestra formación de base es distinta y nuestros intereses de construcción de una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura en la Argentina se distancia respecto de algunas premisas de la dimensión propositiva del enfoque interaccionista sociodiscursivo, no apelaremos a él en su totalidad cuando, en el siguiente capítulo, abordemos modos de pensar reorientaciones de la enseñanza.

cognitivismo aplicado, que activó (más recientemente) una centralización en los procesos metacognitivos y metalingüísticos.

Todos efímeros y casi todos rápidamente rechazados y abandonados a la espera de una futura nueva “revelación científica” y, por lo tanto, ineficientes. En primer lugar, porque más allá de los avances técnicos o ideológicos indiscutibles, estos procedimientos transfieren al campo educativo los límites y las aporías de las corrientes científicas, fuentes de inspiración: incapacidad de la teoría piagetiana para otorgar un estatus a las intervenciones formativas de los adultos, y en consecuencia, incapaz de conceptualizar los aprendizajes en su marco efectivo; insensibilidad del conductismo para con las implicaciones sociales y las propiedades específicas de los educandos; limitación del espacio de validez de las gramáticas modernas a solo algunas estructuras sintácticas básicas de las lenguas, etc. (2007: 112-113).

Así, todas estas posiciones arrastran la noción de *logos*, de Platón, basada en que el lenguaje es un mecanismo secundario que traduce otras estructuras que lo determinan; por lo tanto, es único e ideal. De este modo, potencian la primacía de la *noiesis* por sobre la *semiosis*, es decir, la reafirmación de una lengua esencialista y representacional que trae aparejada la imposibilidad de explicar tanto la diversidad de las lenguas como su continuo cambio (Bronckart, 2007: 92-93). También siguen arrastrando la opacidad sobre un principio fundante de la lingüística moderna, recuperado por Bronckart en su relectura de Coseriu. Este principio, según el autor, es consecuente con el programa de Voloshinov — que propone concretar en su enfoque denominado interaccionismo sociodiscursivo— y solidario con algunos de los desarrollos de Vygotski, Bajtin¹⁴⁶, Habermas, Ricoeur y Foucault¹⁴⁷, pues proponen un *logos* entendido como “discurso y pensamiento

¹⁴⁶ Se trata de relaciones y no de homologías. Bronckart asume la posición de que son proyectos epistemológicos divergentes, aunque concentrados en rechazar las opciones positivistas y naturalistas de la época en el marco de una crisis de la ciencia. Bajtin va a retomar y transformar los grandes temas de Voloshinov para su proposición de “los géneros del discurso”; no obstante, son los trabajos de Voloshinov y sus tesis sobre “géneros y dialogismo” los que permiten recuperar tesis decisivas “para un enfoque del rol del lenguaje en el desarrollo humano”. Así, al contrastar los trabajos de ambos autores, se puede afirmar que “Bajtin tenía una posición claramente inspirada en la fenomenología radical, mientras Voloshinov se inscribía nítidamente en una perspectiva interaccionista social, adherida al marxismo, muy próxima a la desarrollada por Vygostki (1927/1999)” (Bota y Bronckart, 2010: 108).

¹⁴⁷ En este sentido y, particularmente, para el caso de Foucault, Bronckart se aleja de las tesis de Sériot (2003, 2010) respecto de cómo consideraba Voloshinov “lo social” y, por ende, de manera distinta al filósofo francés. Es verdad que Voloshinov no ingresa el problema del conflicto social, es decir, del poder, ya que “Voloshinov ve la sociedad como una *intrusión* del exterior en el interior, como una reivindicación de socialización generalizada de todo lo que antes pertenecía al ámbito del individuo. Su anti-psicologismo descansa en un sociologismo generalizado. No existe experiencia alguna fuera de su encarnación en los signos. [...] La sociedad está compuesta o bien de grupos, o bien de individuos. El locutor representa a veces la ideología de su grupo o clase, mientras que otras veces está en interacción con las voces de sus interlocutores que no son sino sus *alter ego*” (Sériot, 2003: 31). No obstante, acordamos con Bronckart en que la mayoría de los presupuestos de Voloshinov son susceptibles de ser relacionados con otros teóricos del discurso social (no homologados), no así como bien señala Sériot del análisis del discurso y la teoría de la

indisolubles”. Así planteado, este *logos* retorna a una noción del saber “primeramente colectivo y discursivo y, si admitimos que pueda ser objeto de una personalización, esta no puede de ninguna manera situarse en el ‘origen’ del proceso (en un movimiento de pensamiento ‘puro’ protegido de cualquier puesta en discurso)” (Bronckart y Plazaola Giger, 2007: 116-118). El principio de Coseriu al que vuelve Bronckart establece que si hay que buscar *la* función del lenguaje en la actividad humana, esta será *significar* y no *representar*. O, mejor dicho, las representaciones son orientaciones de significados, no copias de un mundo “real”. Así, Bronckart vuelve sobre el famoso razonamiento de Coseriu, que parece haber quedado aplastado en la hegemonía de lo que denomina “*doxa* gramatical”, en los estudios lingüísticos de raigambre formalista y representacionista y sus consecuentes didácticas: “La primacía de la significación respecto de la designación externa explica uno de los hechos escandalosos de la *doxa*: la existencia de un significado no es en modo alguno prueba de la existencia de la cosa que puede corresponderle” (Bronckart, 2007: 95)¹⁴⁸.

enunciación de los años setenta y ochenta (2003: 33). La idea de lo social en el autor ruso se recorta a una interacción verbal que, a la vez, es interindividual y que recupera el postulado de Martin Buber en “Ich und Du” (1923): “La tesis central de la obra es que el hombre se define como un *homo dialogus*, que mi relación con el otro es una relación con otro sujeto (*du*) y no con un objeto (*es*) y que el yo de la primera relación (dialógica) no es idéntico al yo de la segunda (que es «monológica»). El hombre no puede ser otra cosa que sujeto, no objeto; no puede ser conocido, por lo tanto, más que por el diálogo de las conciencias y no como objeto de laboratorio” (Sériot, 2008a: 44). Justamente, ese recorte se acerca a lo que ocurre en las aulas. Esa instancia particularísima de la clase en la que los alumnos siempre son arengados por *otros* y exigidos en sus réplicas. Es esa idea de juego entre conciencia individual y conciencia colectiva que creemos es sumamente importante para la educación en general y que, como veremos más adelante, no está exenta de ser relacionada con intrusiones conflictivas del orden de los poderes sociales del sentido y el significado. Lo que ocurre en educación, a diferencia de los rigurosos señalamientos que hace Sériot para los estudios lingüísticos, es que estos proyectos teóricos sí le dicen mucho a esta zona de la producción científica, aunque todavía —y, seguramente, aplastados por la hegemonía del piagetismo— no hayan sido verdaderamente puestos en relación, al menos, para el recorte enseñanza de la lengua y la literatura. Sí se hallan trabajos (Di Matteo, 2011; Dubin, 2011) que retoman otro proyecto, la mayoría de las veces apenas mencionado como nota de color. Nos referimos a los trabajos de Jerome Bruner (1986, 1991), también herederos de la tradición vygotskiana que sí atienden a los significados en conflicto que se imponen en sus negociaciones, ya que el pensamiento es una construcción lógico-narrativa.

¹⁴⁸ En suma, se trata de localizar una idea de pensamiento y lenguaje sociales que permitiría allanar los límites del *logos* representacionista y resituar así otros postulados de Vigotsky que hacen sistema con la noción de lenguaje social de Voloshinov, porque “ambos [más Vygotsky] tenían pocas razones para abordar esos problemas de la política y el poder o para diferenciar los diversos contextos histórico-culturales. Esto se debe a que su explicación [de Vygotsky] de la acción social se centra casi totalmente en las comunicaciones microsociales, cara a cara”; justamente, las comunicaciones típicas de la enseñanza que remiten a la asimetría adulto-niño/joven. Conciencia colectiva y conciencia individual son el habla externa y el habla interna como formas semióticas que demuestran el origen social del pensamiento y que, a diferencia de Piaget (1926), no se extinguen cuando el niño supera su etapa egocéntrica. Así, “el enfoque del habla egocéntrica y de otros

De esta manera, se puede ligar una reificación de la noción de “lenguaje”, siempre homologado a “la lengua”, hacia el interior de la lectura y la escritura como nuevos objetos de saber por enseñar. También ocurre en el marco de los procesos de naturalización de la fragmentación y atomización del conocimiento encuadrados en el rol protagónico que van a ir teniendo los circuitos de *expertise* en las determinaciones formuladas para la enseñanza de la lengua y la literatura que han coadyuvado a que esa *doxa* gramatical se retroalimente de otros saberes a la hora de verse objetada, como ya hemos analizado: clasificaciones textuales por tipologías; clasificaciones de fenómenos sintácticos textuales (cohesión y coherencia y sus categorías desagregadas); emisores y destinatarios (de los mensajes); enunciadores y enunciatarios (de los discursos entendidos como textos); clasificaciones de actos de habla. En palabras de Marta Marin, hallamos la síntesis de la última versión de la *doxa* gramatical en nuestro país:

Cuando se habla de gramática en las escuelas, se entiende por ella el análisis sintáctico, el recitado o la identificación de tiempos verbales, la identificación taxonómica de palabras (sustantivos propios, abstractos, adjetivos numerales, pronombres personales, etc.). Pero esto no es exactamente la gramática, sino la gramática escolar; lo que, a su vez, ha generado algunos malentendidos. En el campo de la lingüística, la gramática es el conjunto de las regulaciones (conformación de paradigmas) de una lengua, y también la descripción de su funcionamiento; es decir, «una construcción teórica diseñada para describir y explicar el funcionamiento del sistema lingüístico». El sistema lingüístico ofrece toda una serie de recursos tales como léxico, el modo de relacionar unas palabras con otras (sintaxis); las regularidades que se producen en el funcionamiento del sistema, es decir, lo que llamamos gramática, sirve para que los usuarios administren, organicen, dispongan esos recursos. La finalidad es producir enunciados que sean aceptables para otros usuarios de la misma lengua, por lo tanto, si la escuela se propone mejorar el desempeño lingüístico, la gramática oracional en el ámbito escolar incluye —o debería incluir—: conocimientos acerca de las clases de palabras, de la sintaxis relacionada con el léxico y con la morfología, de las personas y tiempos verbales en relación con cada tipo de texto y en relación con los actos de habla que ese texto implica. Además tendrían que incluirse las convenciones escriturarias como la puntuación, la ortografía, los signos de entonación, en cuanto hacen a la inteligibilidad de los enunciados escritos. Además, también son necesarios los conocimientos referidos a la relación entre los recursos gramaticales que el hablante elige y el contexto en que se

mecanismos del funcionamiento mental humano (cf. Wertsch, 1985) es en Vygotsky enteramente coherente con el análisis de Voloshinov, y llena algunas lagunas importantes... La más importante de ellas es la contextualización cultural e histórica de la vida social, y por lo tanto de los procesos mentales” (Wertsch, 1999: 16). En última instancia, se trata de una búsqueda de reposicionamiento de tesis y categorías que permitan avanzar sobre largos años de anhelos de una ciencia positiva encaramada en la insistencia de la escisión mente/cultura, también cerebro. Como señala Geertz con las recientes neurociencias, “a medida que se han desarrollado las ciencias cognitivas, ha habido una tendencia a refinar los términos y a hablar, por el contrario, de circuitos neuronales, de procesamiento computacional y de sistemas programables instruidos artefactualmente; una táctica que deja incuestionado y sin plantear tanto el problema del habitar social del pensamiento como el de los fundamentos personales de la significación” (Geertz, 2002: 191-192).

producen sus enunciados; por ejemplo, qué usos gramaticales son aceptables en la oralidad e inaceptables en la escritura. Pero esos enunciados aceptables para otros, que los usuarios necesitan producir, deben además articularse en textos, para lo cual es necesario tener conocimientos de gramática textual, esto es, de la organización de los textos que circulan en una sociedad y de sus propiedades, tales como la coherencia y la cohesión. Estas dos gramáticas, la oracional y la textual, no pueden concebirse, ni siquiera desde un punto de vista didáctico, como desligadas, separables, sino que, por el contrario, su permanente vinculación haría al aprendizaje más consistente y significativo. Un ejemplo de esta relación entre ambas gramáticas podría ser el caso de los pronombres: la gramática oracional descriptiva establece la existencia de la categoría pronombre y de sus clases; a su vez, la gramática textual muestra el funcionamiento de los pronombres (deixis) como uno de los procedimientos de la cohesión referencial en los textos (2007: 63-64).

Ahora bien, ¿cuál es el problema si, en definitiva, pareciera que se constituye una *armonía* en la dimensión de los saberes pedagógicos, en cuanto sus reorientaciones mantienen la matriz positiva de los conocimientos y métodos de aplicación consecuentes? Es decir, volviendo a Bronckart, una *doxa* gramatical, una convicción del carácter representacionista de la lengua. Aunque la autora se queje del descriptivismo gramatical oracional, su misma propuesta lo perpetúa en la confianza de que un posicionamiento desde una gramática del texto llevará al éxito de los “nuevos modos de trabajar con el lenguaje”, de la “educación lingüística” de los alumnos. La invalidación de estas opiniones se sintetiza en el comentario de la profesora María Teresa del Valle Alcaide¹⁴⁹, de la provincia de Santiago del Estero. En otro de los foros de la asignatura Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura de 2009, las discusiones en torno a las controversias entre las distintas perspectivas de las didácticas de la lengua o la literatura se fueron sustentando en casos específicos. De este modo, la profesora da cuenta de las falsas expectativas que le generaron los conglomerados de saberes gramaticales orientados por las últimas reformas:

RE: Comentarios Clase 02 - Unidad 1 - Campo de la DDLyL - Líneas metodológicas

Intervenido por Alcaide, María Teresa del Valle el 26/04/2009

Advierto, como docente de muchos años de ejercicio, que de enseñar gramática teniendo como objeto de enseñanza el sistema de la Lengua y su unidad la oración, hemos pasado a trabajar el texto apoyándonos en un enfoque comunicativo y hemos caído en una esquematización abstracta, alejada de la lengua en uso. Enseñamos tipos textuales, superestructuras, estrategias discursivas, etc. Y lo más serio en este punto es que nuestros alumnos continúan con marcadas dificultades en su comprensión lectora y en la escritura de textos coherentes y comprensibles. La reflexión metalingüística ha sido degradada a reglas ortográficas, paradigmas verbales, cuestiones de

¹⁴⁹ En su presentación a la materia, María Teresa del Valle Alcaide indicó que en 2009 tenía veinticuatro años en la docencia. Residente de la provincia de Santiago del Estero, profesora de Castellano, Literatura y Latín, se había desempeñado en el nivel secundario y hacía doce años que estaba dedicada al trabajo docente en el profesorado.

sintaxis, todo ello desvinculado de la realidad lingüístico-comunicativa, de su propia producción, como si la reflexión metalingüística fuese volver al estudio de la oración in abstracto.

Es la persistencia de una *doxa* gramatical como concepción noiética del lenguaje/lengua enseñado(a) que objeta y niega aquella de la *palabra señalizada* y de la oración, también noiética, pero que los docentes y alumnos conocen y reconocen, como explicamos con Riestra (2008) y observamos en los comentarios de las profesoras Lucero, Watchmaister y Molinari y que, además, vimos en uso en la clase de la profesora Padrón. No obstante, la validación de estos cruces entre gramática oracional y textual que, a la vez, encastran algunas nociones discursivas, como *enunciado*, ignora la desestabilización epistemológica que produjo en la disciplina escolar otra de sus reconfiguraciones, que va de la mano de la reificación de la lectura y la escritura. Como ya adelantamos, se trata de la sustitución, o confusión, de *lengua* —en su sentido representacionalista— por *lenguaje*, que abona a varias tensiones entre los saberes pedagógicos y los saberes docentes. No se trata, de nuevo, de señalar que hay algo que la escuela “ha entendido mal” en este caso documentado, en esa *doxa* gramatical que produce y reproduce, sino de reconocer sus nuevas condiciones de producción atravesadas por los saberes expertos (alianzas entre las políticas, las investigaciones universitarias y el mercado editorial) y los desajustes que conllevan en el trabajo docente.

Pérez y Rogieri abordan el problema de convertir el *lenguaje* en nuevo objeto de estudio para docentes y alumnos. Nos permitimos citarlas por extenso:

Esta preocupación innovadora [por el(los) lenguaje(s)] se asienta sobre el presupuesto de que los estudios tradicionales acerca del lenguaje resultan *insuficientes* en el marco del proceso educativo.

Este hecho supone:

- considerar que los modos de estudiar el lenguaje *asumidos* no darían cuenta de su efectiva naturaleza o de sus propiedades específicas;
- la existencia de *un* lenguaje dado, previo a los estudios acerca de él;
- la identificación entre el *fenómeno* lenguaje y el *punto de vista* que lo aborda;
- que esa concepción de lenguaje dada es válida para cualquier materialidad asociada con alguna significación, lo cual presupone a su vez optar por un punto de vista, el semiótico comunicacional (en la medida en que se considera que todo fenómeno de lenguaje está constituido por una materialidad que soporta un sentido con fines de interacción comunicativa).

Ahora bien, creemos que una insuficiencia tal opera, a la vez, por sinécdoque sobre el terreno específicamente gramatical. De los estudios tradicionales del lenguaje, solo los gramaticales han sido considerados deficientes [...]. Se supone, a la vez, que existe una gradación de complejidad entre la oración y el enunciado, por lo que se eleva la cuestión a una disputa entre paradigmas (textualistas/ no textualistas) y al supuesto de que el lenguaje es uno solo y se aborda desde una

única perspectiva. [...] En el Área Lengua, suele considerarse el lenguaje de manera independiente del abordaje teórico de que se trate. La pregunta preliminar sería ¿todos los estudios del lenguaje parten de *ver* el mismo fenómeno?; ¿entienden *lo mismo* por *lenguaje*?; ¿es entendido de la misma manera en la pragmática que en la enunciación o el cognitivismo?; ¿en los estudios de interacción dialógica que en los estudios de argumentación? Llevadas estas preguntas al lenguaje como el fenómeno que queremos estudiar, cuando la gente habla ¿dialoga, argumenta, realiza actos de habla? Lo que hace cuando habla es ¿hablar, enunciar, emitir, usar el lenguaje? ¿Es respetar reglas?; y si es así, esas reglas ¿son naturales o culturales? Y el que habla ¿es una entidad individual, un sujeto social, un sujeto cultural? Y su palabra ¿es verdadera/falsa; adecuada/no; intencionada/no; propia o ajena? (Pérez y Rogieri, 2006). Si traducimos estos interrogantes en términos de estudios del área Lengua, el lenguaje se pluraliza y lo hace en las categorías pertenecientes a cada campo teórico. Y estas categorías no son universales, no preexisten al *lenguaje*, no resultan sinónimas de teoría a teoría, ni señalan *lo mismo* del fenómeno lenguaje (2007: 108-109).

Otro nivel del problema es que esos saberes, esas categorías que “no son universales ni preexisten al lenguaje”, que tampoco vistos como significados son garantes de la existencia de una cosa llamada *lenguaje* a la que puedan corresponderle, que hoy funcionan al mismo modo descriptivo que la gramática instituida por la historia de la enseñanza de la lengua en nuestro país, no satisfacen las percepciones de los docentes respecto de aquello que ven que sus alumnos deberían aprender. En la asignatura Metodología de la Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, que tenemos a cargo junto con la profesora Marta Negrin desde 2008, ante el pedido a los profesores estudiantes de que en los foros comenzasen a compartir sus intereses de investigación, se plantearon problemas que se supondría que la orientación sociocultural e histórica de la carrera debería haber desenfocado. Por ejemplo, la profesora Raquel Aniulis¹⁵⁰, de Salto, localidad del noroeste de la provincia de Buenos Aires, realizó la siguiente intervención en 2009:

RE: Empezamos a elaborar los diseños de investigación

Intervenido por ANIULIS, RAQUEL el 16/09/2009

"Vengo con tres heridas" (perdón don Miguel), es decir con tres temas que me preocupan y que me gustaría trabajar... 1) la producción escrita. Porque me parece que no trabajamos porque (en mi caso) no nos animamos a 'soltarnos' y porque el tiempo nunca alcanza. Lo que terminamos

¹⁵⁰ En su presentación en la carrera, en 2007, Raquel Aniulis nos explicó que trabajaba en una escuela técnica pública como encargada de Medios de Apoyo Técnico Pedagógicos (ayudante de laboratorio) de Informática, en el turno mañana. Hasta hacía poco, era secretaria de un CEBAS (Centro Especializado de Bachillerato para Adultos con orientación en Salud Pública), un programa de la DGCyE y el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, dirigido a personal de la salud que no había completado el nivel medio. También trabajaba en el espacio de la práctica del profesorado de Lengua, en el ISFDyT 126 de Salto. En el mismo profesorado, estaba a cargo del espacio de Historia Social y Ciencia de la Literatura, y en el profesorado inicial en Lengua y Literatura y su enseñanza.

haciendo es 'usar' la producción escrita como instancia de evaluación (¡¡feo feo!!). 2) Dentro de la producción, siempre nos horrorizan los errores (¿Por qué estamos orientados a descubrir errores?). Nos angustian porque debemos reconocer que nos faltan herramientas para enseñar ortografía. Y porque tantas veces no encontramos la vuelta para que la gramática que damos se refleje en los textos que recibimos. Y tiempo, claro. Siempre falta tiempo. 3) Dentro de la producción, y dentro de los errores... los errores de puntuación. ¿Cómo es posible?, ¿releer o leer en voz alta no alcanza para que 'suenen' los errores? ¿Cómo pueden aparecer errores en la puntuación si la frase es (¿es?) el reflejo de las ideas? ¿Es que las ideas están confusas o es que el papel no refleja las ideas? Así, como en cajitas chinas, me queda la puntuación y sus misterios como tema de interés. ¿Puede ser?

La profesora Aniulis dispara toda una serie de comentarios que van consensuando un reconocimiento en el sentido de cruzar a los dominios de la nueva *doxa* gramatical, producto de las reconfiguraciones de la enseñanza de la lengua y la literatura, con otro estado de situación recortado en la enseñanza de la lengua y observado desde la perspectiva social, cultural e histórica. Ya habíamos visto que los mismos CBC construyen una tensión entre la incorporación de líneas lingüísticas que, como señalan Bronckart y Bronckart y Plazaola Giger (2007) desde una mirada de occidente, y Pérez y Rogieri (2007) desde una mirada anclada en nuestro país, ocultan sus propios arbitrarios sobre el lenguaje articulados en pretensiones de universalidad y preexistencia al “fenómeno del lenguaje”, y otra posición de reconocimiento de la diversidad lingüística. Los NAP retoman y enfatizan este reconocimiento en sus fundamentaciones con un nuevo giro basado en la garantía por parte del Estado de un acceso de saberes comunes para los alumnos de todo el país. Las preguntas de Raquel Aniulis son acerca de esas realizaciones lingüísticas de los alumnos que extreman una sensación de error en los docentes de la mano de una constante dificultad para asumir las nuevas perspectivas y concretar modos de enseñar no coercitivos que apunten a ese problema normativo, propio de los aspectos más regulatorios de la lengua escrita, como bien distingue la profesora, pero que, a la vez, sean respetuosos de la diferencia.

Este *conflicto lingüístico* característico de la enseñanza de la lengua es abordado por Paola Iturrioz (2006) desde estudios sociolingüísticos que le permiten localizarlo como problema de indagación en varias entrevistas realizadas por docentes que confluyeron entre 2003, 2004 y 2005 en su cátedra de Seminario de Temas Avanzados III: epistemología de las ciencias del lenguaje incluida en el trayecto de formación de la licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la UNSAM. Dichas entrevistas

van dibujando discursos de docentes y alumnos de distintos puntos del conurbano bonaerense y de la ciudad de Buenos Aires con respecto a la enseñanza de la lengua y sus prerrogativas. Las disyuntivas de la profesora Aniulis dialogan con esas entrevistas, también seguramente como conocedora de las líneas trabajadas por la cátedra que ya había cursado en 2009, en su modalidad virtual. No obstante, giran en torno a un aspecto en particular anclado en el vacío metodológico que, en definitiva, y cada una a su manera, han instaurado las distintas perspectivas didácticas y sus realizaciones, ya sea en documentos curriculares, libros de texto, capacitación docente, etc. Señala Iturrioz:

Estos reclamos resultan válidos y con fundamentos si buscamos formar alumnos “capaces de desempeñarse en diversas situaciones comunicativas, tanto orales como escritas”, y “si queremos proporcionarles herramientas para el afuera”, para “que sean libres y críticos”. Se escuchan hoy estas sinceras voces; muy distintas, por cierto, de aquellas que remitían a imágenes de profesores de otras épocas, convencidos y formados en la certeza de un país igualitario y homogéneo, en la seguridad de los paradigmas normativos, en la convicción de que la tarea debía prescribir modos de ser argentino a partir de la enseñanza de una única lengua y una única cultura. [...] Los profesores hoy, decíamos, se encuentran involucrados en las ideas de cambio social y aceptación de la diferencia: seguramente realizan sus prácticas diarias en escenarios atravesados por la pobreza, la desigualdad y la diversidad cultural. Estas ideas, además, están plasmadas en los diseños curriculares de manera explícita. Citamos la introducción de los Contenidos Básicos Comunes:

Si bien la unidad lingüística es el proyecto educativo de la escuela, la vigencia y la extensión de una lengua —en nuestro caso el español como lengua nacional— no debe suponer la subestimación y la desaparición de otras lenguas o variedades, pues se ha de construir la identidad cultural del país a partir del respeto y valoración de la diversidad y con el aporte enriquecedor de distintos grupos y comunidades.

Y en otro párrafo se afirma:

La adquisición de la lengua nacional, en aquellos registros y variedades estandarizados que permitan al niño y a la niña una inserción social positiva en la comunidad nacional, se acompañará con el respeto y valoración de las pautas lingüísticas y culturales de su contexto familiar y social [...].

En este documento se define en una nota al pie lo que se entiende por lengua estándar: “La difundida en los medios de información masivos (televisión, radio y periódicos) formalizada sobre la base de la norma de la lengua escrita”. Ahora bien, la pregunta que seguramente surja de aquí sea por las maneras en que esos objetivos pueden resolverse en el aula: cómo pensar unas prácticas diarias en las que tomen forma estos propósitos sin que se conviertan en un discurso vacío (Iturrioz, 2006: 19-20).

En efecto, probablemente porque todavía la perspectiva social, cultural e histórica de la enseñanza de la lengua en nuestro país no ha construido, o no le ha interesado, una metodología que permita ligar sus presupuestos teóricos con el trabajo docente, porque persiste en tensiones que vienen de la mano de los aportes que la sociolingüística ha dado a la investigación educativa, los docentes que han profundizado en esta perspectiva —más

allá de sus simplificaciones curriculares— siguen develando las zonas conflictivas de cómo y qué enseñar en pos de las regularidades y regulaciones de la lengua estándar. Este constructo también se ha desestabilizado en cuanto a sus parámetros; ya no son las “bellas letras”, sino los medios de comunicación los que multiplican su variabilidad. Dice Beatriz Bixio:

A pesar de que la sociolingüística desde sus primeras formulaciones se ha interesado por los problemas educativos, y a pesar de los importantes aportes que ha realizado, este espacio transdisciplinar está atravesado por tensiones que colocan a la legislación educativa, las políticas educativas, e incluso a la práctica educativa, en profundas contradicciones. Nos referimos a dos principios fundantes de la sociolingüística que contradicen convicciones de los docentes (y de la comunidad educativa en general). En primer lugar, se trata de la idea de que la escuela no puede agredir y desvalorizar los usos lingüísticos de los alumnos cuando estos provienen de grupos de hablantes de dialectos sociales o regionales. El conflicto se genera ante el objetivo de la escuela de estandarizar. Por otro lado, y en íntima relación con lo anterior, la segunda tensión se establece entre la insistencia de la sociolingüística en que las variantes lingüísticas son simplemente “diferentes” y la convicción del docente de que estas son deficitarias. En consecuencia, la sociolingüística no alcanza a ocupar un estatuto articulador en el currículum de lengua y por ello mismo sus aportes terminan siendo banalizados y reducidos a enunciados de naturaleza tan general que más bien parecen retóricos, tales como el derecho que todos los ciudadanos tienen a ser educados en su lengua materna o variedad sociodialectal (2003: 24).

Creemos que esa retorización de los aportes de la sociolingüística que han reutilizado las políticas educativas, los currículos, las publicaciones para docentes, los libros de texto en procura de su proclama de “buenas intenciones” se delinea en los interrogantes de Raquel Aníulis. Se trata de un vacío metodológico en el trabajo docente y para él, una tensión ética y política que se dirime entre retirar de la enseñanza cualquier saber que detentaría un poder coercitivo sobre las lenguas que habitan las aulas y un ocultamiento de esa diversidad en nombre de la reificación de la lectura y la escritura organizadas en textos que suspenderían “democráticamente” las diferencias. A estos interrogantes, la profesora Natalí del Valle Vega¹⁵¹, de la provincia de Tierra del Fuego, agrega lo siguiente:

RE: Empezamos a elaborar los diseños de investigación

Intervenido por VEGA, NATALÍ DEL VALLE el 17/09/2009

¡Hola a todas! Tataré de definir mi tema de investigación. Digo trataré porque me temo que siempre me sé ir por las ramas, por la tangente, me pierdo del objetivo primero y termino yendo por otros lados, no sé bien por qué. Me interesan, entre muchas cosas, las producciones escritas y

¹⁵¹ En 2007, Natalí de Valle Vega se presentó, al inicio de su licenciatura, como oriunda de la provincia de Córdoba y residente en Río Grande, provincia de Tierra del Fuego. Desde hacía un año y medio, era docente de Lengua y, en aquel momento, trabajaba en dos escuelas privadas con alumnos de 7.º, 8.º y 9.º.

la ortografía, ¿por qué escribimos como escribimos?, ¿dónde queda la ortografía en los nuevos modos de ver la educación?, ¿cómo asumen los viejos y los nuevos docentes estos cambios de doxa?, ¿cómo se muestran los alumnos ante estos cambios?, ¿cómo aporta el contexto a los modos de escritura que vemos en la actualidad?, ¿qué hace la escuela frente a los nuevos modos de escribir de los chicos?, ¿los acepta, los trata de cambiar?, ¿qué valores tiene la ortografía en el mundo social cotidiano? Bueno, espero ir un poco encaminada, aunque seguramente tengo que afinar la puntería.

No solamente la ortografía sigue siendo un saber que preocupa, y vemos cómo la profesora lo recoloca en su valor social, sino también las distancias entre los parámetros de escritura correcta desde la mirada del docente, que no siempre se expresan en términos de “bajar el lenguaje”, “nivelar para abajo” o de que el “docente debería estar capacitado para bajar su nivel de lenguaje sin romper la isotopía estilística”, como se afirma que se repite en las entrevistas del trabajo de Iturrioz (2006: 21). Aunque ella crea que no, la profesora Mónica Loinaz¹⁵², de la provincia de La Rioja, informa muy claramente sobre el conflicto lingüístico y, en este caso, también literario que le interesa indagar:

RE: Empezamos a elaborar los diseños de investigación

Intervenido por Loinaz, Mónica Renee el 29/09/2009

Hola: Después de pensarlo mucho, aún no puedo darle forma. Me interesa también la escritura pero en los alumnos de nivel superior (especialmente, Profesorado de EGB y Nivel Inicial). Quisiera saber qué escriben, cómo se relacionan con la escritura, cómo la relacionan con la función docente, qué formatos traen. Todo esto en cuanto a la escritura literaria. A través de los años, ante actividades de escritura literaria en el Prof. de Nivel Inicial, me encuentro con producciones pobres en relación con lo que yo creo que es la literatura. Por eso, quisiera saber cuáles son los saberes acerca de la escritura literaria que traen y articularlo con la práctica de escritura literaria en la escuela. Si no queda tan claro, es porque tampoco yo lo tengo claro.

Las producciones son “pobres” en relación con lo que *ella cree que es* la literatura. No afirma, como tampoco lo hacen las profesoras Aniulis y Vega, que sus alumnos posean una lengua o un código deficitarios, sino que sus problematizaciones, que valen también para las realizaciones orales, ya que señalan distancias lingüísticas, hacen a un

... reconocimiento de que las interacciones lingüísticas no son libres sino que, por el contrario, como toda interacción social están complejamente determinadas por reglas sociales que indican quién, cuándo, cómo y sobre qué se puede hablar, reglas que, en la comunicación cotidiana pero más aún en la oficial, definen (o suspenden) el polo de la interacción que detente el poder. No

¹⁵² Mónica Loinaz, en su presentación en la asignatura, señaló que era oriunda de la provincia de Buenos Aires y que hacía, a la fecha, quince años que vivía en la provincia de La Rioja. En ese momento, dictaba clases en el nivel medio y terciario.

todos los locutores tienen acceso a decir determinadas palabras, ni todo lo decible puede ser dicho por cualquier persona, en cualquier circunstancia y con cualquier variedad de habla (Bixio: 2003: 29).

Hay una banalización de los docentes y su trabajo cuando se los entiende como “mediadores” de una lengua transparente, a la manera de las “teorías que parten de la idea de la unicidad del sujeto hablante, al que consideran libre, voluntario, origen de los sentidos discursivos, en cuanto el hablar se constituye en una actividad libre y finalista” (Bixio, 2003: 28), pero también cuando se los alerta sobre los riesgos de “asentarse en rasgos superficiales del lenguaje, como puede ser el léxico o la pronunciación de un alumno, [ya que] constituye uno de los grandes peligros para el profesor, en tanto con ello realiza —sin desearlo y sin saberlo— la transmisión de estereotipos desde un poderoso espacio institucional como es la escuela”. Agregamos que “Desde allí, se pueden promover actitudes de violencia cultural y lingüística (como ejemplo extremo basta pensar en las prohibiciones de uso de lenguas aborígenes en el aula) y, por último, se pueden causar conflictos sociales debido a lo que se llama ‘lealtad lingüística’” (Iturrioz, 2006: 25).

Por el contrario, se trata de develar, como señala Bixio (2003) retomando a Halliday y a Bernstein —de modo similar al que lo hemos hecho nosotros—, que las interacciones sociales están regladas y que aquellas lingüísticas que se dan en las aulas también lo están por las de enseñanza. En este caso de una lengua de la *institución, oficial, legítima*, que en sus reglas (particularmente realizadas en sus versiones orales, pero, sobre todo, escritas) sí le dan importancia al léxico (además de la ortografía y la puntuación o la morfología y el significado de las categorías léxicas) porque no solamente se dirimen en los dominios de las palabras, las oraciones y los textos, sino como lo han demostrado esos autores

... las diferencias de código son de orden específicamente semántico: se trata de tipos y orientaciones de significados pasibles de ser actualizados en diferentes contextos por parte de diferentes grupos sociales; de modo de organizar la experiencia, de interactuar y de relacionarse con objetos, personas, etc. que vienen determinados por el sistema de relaciones sociales en el que crece el sujeto. En otras palabras, la estructura social genera diferentes códigos, que crean para sus hablantes diferentes órdenes de relevancia y relación (Bixio, 2003: 35).

Es decir, que cabe incluir en estas reflexiones a los docentes que han *crecido* en las reglas

y en contextos institucionales extremadamente regulados que, a la vez, se enmarcan en la disciplina escolar lengua y literatura y en el sistema educativo, por lo siguiente:

En términos de Bourdieu, la escuela no puede suspender en su interior, graciosamente y por decreto, las normas del mercado lingüístico pues con ello se pueden comprometer seriamente las oportunidades de los alumnos. Sin embargo, este reconocimiento puede cambiar la perspectiva sobre qué y cómo enseñar lengua. En efecto, con su fuerte poder reificador la escuela tiene una función más importante a cumplir en relación a esta problemática y en particular en relación a la profundización de la exclusión educativa y social a la que asisten, en general, los países latinoamericanos. No se trata aquí de un hacer (corregir/no corregir, obligar/consensuar, reprimir/respetar) sino más bien de un saber, de una teoría social sobre el lenguaje que debe ser conocida por los docentes y enseñada a los alumnos, por los efectos que ella tiene a nivel de práctica social y de estructura social (Bixio: 2003: 26).

Se trata de un saber social sobre los usos institucionales educativos de una lengua oficial que se prestigia en sus formas regulares y reguladas, que le han conferido su conservación, además de su mutabilidad y su cambio constantes, y que no excluye de suyo la posibilidad del trabajo con otras lenguas y con otras realizaciones lingüísticas. Creemos que se trata de recuperar en serio el concepto de *heteroglosia* para la enseñanza de la lengua en su potencialidad de resignificar sus orientaciones sin aplastar su interés por el conocimiento gramatical estrechamente asociado a la enseñanza de una lengua oficial, cualquiera sea la forma en que se exprese. No se puede suspender el hecho, como dice Riestra (2008), de la tradición de la gramática en la Argentina; tampoco, como señala Bixio (2003), se pueden suspender graciosamente las normas del mercado lingüístico en la escuela. Esto se debe no solo a que se desestabiliza el rito de institución, la delimitación de que la escuela va a enseñar *algo* que únicamente se enseña allí, sino también a las implicancias políticas, sociales y económicas que entran la posibilidad de lograr posiciones de ventaja social según la posesión de esa lengua oficial, legítima, regulada, estandarizada. Esta se vuelve aún más crítica en sus versiones escritas hechas públicas, en las propias instituciones educativas que asumen un rol determinante respecto del otorgamiento de credenciales de ciudadanía a las personas (De Alba, 1995; Connell, 1997; Da Silva, 2001).

Enseñada como artificio y no como entidad “real”, espejo de estructuras del pensamiento o construcciones de conocimientos, o abandonada, en cuanto es responsable de violencias

simbólicas¹⁵³, seguramente, se la podrá desmarcar de otras variedades en la complejidad de variedades del español, cruzadas con lenguas como el quechua y el guaraní, que vienen caracterizando y complejizando una historia lingüística en nuestro país dada por las migraciones y las inmigraciones (Bixio, 2003; Martínez [comp.], 2009; Iturrioz, 2010a, 2010b; Narvaja de Arnoux, 2010; Dubin, 2011). A la vez, concebirla como una “lengua de institución”, siguiendo la teoría del mercado lingüístico de Bourdieu (2001) —y es en ese sentido que nos parece más ajustado denominarla “oficial”, “regulada”, “legítima”—, implica atender a los “procesos de ‘aplanamiento’ de los niveles de análisis que trastoca el estatus de las propuestas teóricas de referencia: lo que solo era un modelo hipotético aplicado para dar cuenta de algunas regularidades observadas se transforma en ciertos pasajes de los documentos pedagógicos en sistema de reglas observable en ejemplos concretos y directamente aplicables en actividades de producción” (Bronckart y Plazaola Giger, 2007: 122). Es decir, que se trata de plantear que el trabajo docente necesita develar que aquello que llama “gramática” como base de una lengua regulada, oficial y legítima (de raigambre hoy por hoy oracional y textual) implicará explicaciones y consignas, esto es, orientaciones de significados que presentarán a esa lengua como un modelo hipotético que permite observar regularidades, y no como realización “real” de *la* lengua ni como “construcción de conocimientos” puericéntrica:

Cualquiera fuere el nivel o el estatus, la conceptualización actúa en la mayoría de los discursos de la clase y, a menos que se retome una pedagogía de pura impregnación, con sus riesgos de conformismo e ideologización, el proceso de enseñanza apunta a que el alumno se apropie de esos conceptos... ¿Dichas conceptualizaciones, forman parte del conocimiento o del saber? Si entendemos por saberes, conocimientos histórica e institucionalmente legitimados, los conceptos y nociones movilizados en los sistemas didácticos son —a nuestro parecer— del orden del (simple) conocimiento, por efecto de las transposiciones (Bronckart y Plazaola Giger, 2007: 114).

De esta manera, a propósito de los problemas de arrastre no solamente de una concepción noiética de la lengua, sino del saber en general, Bronckart y Plazaola Giger cuestionan las nociones de sistema didáctico y de transposición didáctica y, en especial, de “saber sabio”

¹⁵³ Los usos de la noción de “violencia simbólica” en el campo educativo en general merecerían una revisión específica. Desgajada de la teoría de la acción social de Pierre Bourdieu, ha asumido una negatividad que genera varios malentendidos y, cuestión más problemática aún, el despliegue de una mirada acusatoria sobre el trabajo docente. Nunca dejará de haber “violencia simbólica” porque es motor de la acción social que, como ya hemos explicado, es en sí regulación social (cf. Gutiérrez, 2005a; 2005b).

para proponer una reutilización de la teoría de los campos sociales de Bourdieu. Así, plantean pensar la escuela como campo de producción de saberes (del mismo modo que aquellos recortados en ciencias o profesiones) caracterizados como

... sistemas de posiciones y de agentes, estructurados por algunas relaciones solidarias y por otras conflictivas, y regidos por intereses e implicaciones sociales específicas. Estos sistemas organizan la producción de bienes cognitivos en esferas de producción (que calificamos más arriba de “lugares”) que pueden ser de tamaño e importancia diversos, que se caracterizan por un valor simbólico generalmente más fuerte si la esfera de producción es restringida, y que pueden entrar en contradicción con el conjunto de valores dominantes en la sociedad. Este valor simbólico es designado y construido por discursos que atribuyen a los saberes producidos (y a sus autores) propiedades absolutas o universales. La imposición de esos valores designados (o la adhesión a dichos valores) contribuye a un recorte del espacio social, distribuye posiciones basadas en normas y valores que son —de rebote o secundariamente— garantes de un real poder económico. Dentro de este marco teórico, cada una de las esferas de producción (ciencia, ingeniería, escuela, etc.) es creadora de bienes o de saberes cuyo valor es permanentemente sometido a evaluaciones sociodiscursivas (Bronckart y Plazaola Giger, 2007: 115).

Luego señalarán que, en suma, la historicidad y el cambio de los saberes producidos en la escuela, recortados en la enseñanza como puesta en valor simbólico designado, muestran cómo “un saber puede entonces ser confirmado en su legitimidad, pero también puede ser desvalorizado y luego revalorizado” (2007: 116). Este juego de posiciones en torno a un saber, bien simbólico por el que se dirimen constantes evaluaciones sociodiscursivas solidarias o en conflicto como modo de entender el trabajo docente —en el que, recordamos, se incluyen los alumnos—, resulta habilitante para postular que una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura puede justificar las ventajas de desocultar el hecho de que la lengua enseñada, oficial, legítima comporta un carácter abstracto hipotético porque señala regularidades que *podrían* expresarse en otras lenguas. Como ya hemos dicho, si la escuela es uno de los contextos críticos que hace al juego social, con la particularidad de producir saberes para revalidarlos en esa acción llamada *enseñanza* que pone al ruedo modelos hipotéticos porque no puede replicar una *verdadera* lógica de realizaciones lingüísticas extramuros, sí se le impone pensar, a su manera, relaciones solidarias entre las lenguas y sus diferencias, que inexorablemente se le cuelan. Insistimos, diferencias que “son de orden específicamente semántico: tipos y orientaciones de significados pasibles de ser actualizados en diferentes contextos por parte de diferentes grupos sociales; de modo de organizar la experiencia, de interactuar y de relacionarse con objetos, personas, etc., que vienen determinados por el

sistema de relaciones sociales en el que crece el sujeto” (Bixio, 2003: 35).

Si la escuela, en definitiva, también puede ser vista como uno de estos contextos en los que los sujetos crecemos y que, como tal, orienta significados para organizar la experiencia, la interacción de los grupos sociales dada allí y no en otro contexto, aunque los reverbere y aunque se le cuelen en su sentido cultural como manera de ver el mundo, puede ser comprendida en cuanto a aquello distinto que ofrece.

4.2.a. La enseñanza de la lengua y los órdenes del significado y el sentido: retornos a las nociones de *lengua(s)/habla(s)* y *palabra(s)/discurso(s)*

En el caso de la enseñanza de la lengua, como realización del trabajo docente enmarcado en la disciplina escolar y el sistema educativo, parte de los sentidos de sus orientaciones se determinan en una situación de corrección lingüística que es muy rara y específica. “Anormal”, dice Voloshinov, en contraposición a los criterios de corrección lingüística puramente ideológicos que sí caracterizan el lenguaje como hecho social y, por ende, a sus realizaciones en distintas lenguas. No se trata de una *anormalidad* entendida como patología social, sino de delimitar distintos criterios de corrección lingüística:

... a la conciencia lingüística del hablante y el oyente que comprende, en la práctica viva del habla, no le interesa el sistema abstracto de formas normativamente idénticas de la lengua, sino la lengua como conjunto de posibles esferas de uso para una forma lingüística particular. Para una persona que habla su idioma natal, una palabra no se le presenta como un elemento del vocabulario sino como una palabra que ha sido usada en gran variedad de enunciados por el co-hablante A, el co-hablante B, el co-hablante C, etc. Y en los propios enunciados del hablante. Se necesita una orientación muy especial y específica para pasar de allí a la palabra idéntica a sí misma que pertenezca al sistema lexicológico de la lengua en cuestión, la palabra del diccionario. Por eso, un miembro de una comunidad lingüística normalmente no se siente presionado por las normas lingüísticas indiscutibles. Una forma lingüística sacará a la luz su valor normativo solo en casos excepcionalmente raros de conflicto, casos que no son típicos de la actividad del lenguaje (y que para el hombre moderno están asociados casi exclusivamente con la escritura) (Voloshinov, [1930] 1976: 88-89).

Reiteramos que “Una forma lingüística sacará a la luz su valor normativo solo en casos excepcionalmente raros de conflicto, casos que no son típicos de la actividad del lenguaje (y que para el hombre moderno están asociados casi exclusivamente con la escritura)”. Luego, Voloshinov agrega lo siguiente: “Solo en casos especiales y anormales aplicamos

el criterio de corrección de un enunciado (en la enseñanza de la lengua, por ejemplo) [...]. También aquí se requiere una orientación de una clase muy especial —no afectada por los propósitos de la conciencia del hablante— para separar en abstracción la lengua de su contenido ideológico o conductual”; no significa negarle a las lenguas su carácter social, cultural e ideológico en el sentido de orientaciones de significados, como formas de entender el mundo¹⁵⁴. De hecho, estas diferenciaciones de la corrección lingüística de Voloshinov justamente argumentan la distinción que queremos enfatizar: en las clases de enseñanza de la lengua y en las realizaciones escritas de las lenguas, se da como acción social la separación de la lengua de su contenido ideológico para abstraerla de sus contextos de producción. Lo que el autor llama *señalización de la palabra*, como ya hemos dicho, se devela tanto en una clase sobre verbos como en una sobre el texto argumentativo, porque la misma enseñanza de la lengua —podemos agregar también como *rito de institución*— necesita señalar la lengua en la unidad de análisis que fuere para poder brindarle cuerpo a esa lengua oficial que otras situaciones *normales* de praxis lingüística desbaratan en su variabilidad.

Ahora bien, exceptuando los casos en que la palabra, como significado o como sentido, es

¹⁵⁴ La crítica de Voloshinov acerca “de la forma lingüística divorciada del contenido ideológico [...] [que] es uno de los errores del objetivismo abstracto [estructuralismo saussureano]” la fundamenta en que “Desde el punto de vista de la conciencia del hablante y de su práctica cotidiana en el intercambio social, no hay acceso directo al sistema de la lengua imaginado por el objetivismo abstracto” ([1930] 1976: 89-90). En este sentido, cabe aclarar que otra de las líneas que viene explorando Bronckart es la de una puesta en relación de trabajos anteriores al *Curso de lingüística general*, de Saussure, poco transitados —y menos en una puesta en relación con su biografía profesional—, y los de Voloshinov. Dice Bronckart que la crítica de *Marxismo y filosofía del lenguaje* justamente se funda en que Saussure quedó reducido a ese curso y que, por el contrario: “En sus manuscritos, descubiertos tardíamente, hay uno extraordinario que se llama ‘La esencia doble del lenguaje’. Esa es la verdadera teoría del signo de Saussure. Fue publicada en los *Escritos de Lingüística general* (existe en español). Allí está su concepción de la relación de los signos con el mundo. Por un lado, están los discursos, los géneros de textos en la historia. Por el otro, están los signos y solo después, el problema de la lengua y las dos cosas que mencioné ayer: la lengua interna, que está en nuestra mente, que es fundante del pensamiento personal, y por otro, la lengua como construcción social convencional. Es una construcción social estabilizante. A partir de esto, el cambio más importante respecto de la apreciación de la teoría saussureana es que el sistema nunca es cerrado. Él habla de *sistema* a veces como de un *organismo*, dice que es algo vivo. La lengua es dinámica. Todas las oposiciones lengua/habla, sincronía/diacronía, forma/sustancia, sintagma/paradigma son oposiciones dialécticas” (Bronckart, en Cuesta e Iturrioz, 2010: 60) (También cf. Bulea, 2011). En nuestro caso, atender a estos desarrollos implicaría la pretensión de desandar una concepción de sistema encarnada en la disciplina escolar, que nos llevaría por caminos inconducentes para nuestros objetivos. Sí, seguramente, en próximas investigaciones, y una vez que estas líneas estén más consolidadas, se podrán sopesar sus alcances explicativos para seguir indagando problemas de enseñanza de la lengua.

sometida a señalización al modo de la negación de la enseñanza a los alumnos (a saber, no ofrecerles los significados de las palabras que desconocen y remitirlos al diccionario, que es muy distinto a proponer un trabajo con el diccionario; no explicar qué ruptura de las regulaciones morfosintácticas o sintácticas, oracionales o textuales han realizado en tal o cual momento de un escrito; no explicarles un uso ortográfico en la espera de que lo deduzcan; no ofrecerles una explicación de la orientación de significados que se busca para el trabajo con un texto periodístico, o literario, en la convicción de que “deberían hacerlo solos” porque tienen que “desarrollar la comprensión lectora”, porque tienen que “construir su subjetividad” o porque “no hay que obstaculizar el contacto directo con los libros” y demás, que, en realidad, nos llevan a otros problemas¹⁵⁵), la palabra puede ser observada en el trabajo docente en su mutabilidad, diversidad y capacidad de adquirir nuevos significados (Voloshinov, [1930] 1976: 88). Así es que, al analizar en nuestra empiria (casos de las profesoras Wachtmaister y Padrón) cómo constantemente se entraman las lógicas de un léxico entendido como *morfología y significado con orientaciones de significados*, se puede apelar a la *señalización de la palabra* como unidad de análisis para la enseñanza de la lengua. Insistimos, además, que para realizarse necesita entenderse como una acción *extraña o distinta* a otras realizaciones porque devela que *esa lengua que se enseña* es un artificio que no repele por sí misma evaluaciones sociodiscursivas. Al contrario, esa lengua que se enseña siempre se revela en el aula como “*mediatización* de las prácticas sociales de referencia” (Bronckart y Plazaola Giger, 2007: 114) y no como *mediación* en pos de refractar un orden social “real”.

En este sentido, resulta importante, a fin de justificar este postulado de nuestra metodología circunstanciada, traer el relato de una clase de la profesora Mercedes González, de Tucumán, en la que se cotejó una lengua oficial regulada con formas de la lengua regional, a propósito de una instancia de lectura de un cuento de Juan José Hernández. También es interesante porque habla de organizaciones de la experiencia de enseñanza de la lengua y la literatura que, en su lógica, zanzan, no resuelven, el atavismo

¹⁵⁵ Es decir, que nos vuelven a los axiomas de las perspectivas de las didácticas de la lengua o la literatura, que ahora, estamos en condiciones de afirmar, operan en sí mismos al modo de la señalización de la palabra, probablemente, sumados a las creencias que cada docente expresa en sus concepciones de enseñanza y que se derraman en sus formas de ofrecer, o retacear, el saber a los alumnos (cf. Rockwell, 1995).

de la fragmentación. Dice la profesora Mercedes González en su trabajo final del seminario que dictamos en San Miguel de Tucumán, en 2006:

Registro de una práctica de lectura con el cuento “Reinas” del escritor tucumano José Hernández. Este taller fue realizado con los alumnos de una escuela rural localizada en Cóndor Huasi, Departamento Leales, Tucumán, pertenecientes al 7° año de la EGB 3. Se realizan dos lecturas generales del cuento, la primera la hace Luz, la otra fue compartida por José, Julia, Nancy, Luciana, Grecia, y Vivi.

Luego una tercera lectura fue hecha por mí, donde me iba deteniendo para preguntar qué le entendían, que les llamaba la atención, qué rescataban de este párrafo, o bien de esta secuencia, etc. Al principio me costó interesarlos en el cuento, preferían hablar de otra cosa mientras el compañero leía. Logré la atención en las dos últimas lecturas, gracias a esa alternancia de voces que no les permitía aburrirse y quizás también porque cualquiera podía leer. Los comentarios que cada uno hacía y la escucha atenta los fue llevando al análisis, a la comprensión y sobre todo al placer de leer por puro gusto. Se enojaban con el personaje protagonista, se burlaban de la víctima, les llamaba mucho la atención el hecho de que el nombre Chabela esté antecedido por un artículo, algo totalmente prohibido en la escuela (muchas veces los docentes y directivos los habían reprendido por usar **la** o **el** antes de los nombres de personas). En un momento me dijeron: “profe está escrito como se habla”, “eso es raro”, “Por qué es así... esa forma de expresión no se ve en los libros”, “está escrito mal... ¿verdad?”...

Después de escucharlos les dije que nadie habla mal o bien, que cada uno habla de acuerdo al contexto social al cual pertenece o desenvuelve o sea de acuerdo a la edad que tiene, al lugar donde vive, al trabajo que realiza, etc. Les iba dando ejemplos de cómo hablan los chiquitos, los adultos o los viejitos, también cómo se puede referir un profesional médico cuando menciona una enfermedad o cómo esa misma enfermedad puede ser denominada de manera diferente por una persona que no haya estudiado medicina y quedar perfectamente bien enunciada.

EJ: “un doctor le dice que sufre de una escoliosis múltiple y cuando la señora llega a su casa y cuenta a la Flía., dice que tiene una desviación de columna que por eso era el dolor y ...” Eso me llevó a reflexionar sobre un tema no previsto para ese día, Las Variedades Lingüísticas, que les interesó mucho. Noté cómo se asombraron al escuchar un discurso diferente al canonizado e impuesto durante toda su vida escolar.

Seguramente, los saberes de una sociolingüística variacionista recortados y remodelados al modo de los CBC que enseña la profesora a sus alumnos de una escuela rural de Tucumán —que problematizan los estatutos de la lengua oficial con los que son regulados en la escuela, en la legitimidad de la palabra escrita y, sobre todo, de una narrativa literaria— podrían sospecharse, tanto desde las posiciones sociolingüísticas ancladas en teorías sociales y culturales del lenguaje como desde las mismas variacionistas. Lo que nos interesa señalar aquí es, de nuevo, que la cuestión no reside en someter esta lógica de la práctica a lógicas científicas que le son ajenas y las hacen ver algo que no son, como explicamos anteriormente con Bourdieu (1991). Por el contrario, una metodología circunstanciada será tal si reconoce cómo los alumnos son los que localizan *la palabra*

mutada en el enunciado —volviendo a Voloshinov— y cómo la profesora capitaliza esa intervención para señalarla, para derivar otro ejemplo basado en sustituciones léxicas que, aunque no sea igual al del artículo *la* o *el* antes de los nombres de las personas, pues supone también regulaciones sintácticas como el mismo objeto indirecto que ella utiliza (“qué le entendían”) en referencia al cuento, lo ofrece a evaluaciones sociodiscursivas. No es el mismo caso de variedad el agregado de los artículos a los nominativos como marca regional del español en la Argentina que el sociodialectal dado por diferencias de grupo social: la traducción que haría la señora a su familia de la terminología técnica del médico (cf. Martínez [comp.], 2009). Se trata de una “sustitución del objeto de saber: los contenidos enseñados (y tal vez aprendidos)”, que son “los que fueron fabricados por el sentido común y la tradición escolar” (Bronckart y Plazaola Giger, 2007: 125). No obstante, funcionan como modelo hipotético al señalar una diferencia sustancial con la lengua oficial que los alumnos le reclaman al cuento de Hernández: la variabilidad lingüística.

Es recurrente hallar en la empiria de esta investigación momentos en que la palabra señalizada como entrada *a* las orientaciones de significados, y *de* ellas, que se ponen en juego en las clases de Lengua y Literatura, se devela como organizadora del trabajo docente, tanto propuesta por los profesores como por los alumnos. No se trata siempre de una palabra señalizada *ad hoc* para su descripción como categoría léxica (en términos morfológicos o morfosintácticos), sacada de algún texto luego de ser subrayada, que, igualmente como vimos en los casos de enseñanza de los verbos y los sinónimos, las evaluaciones sociodiscursivas hacen estallar en el orden del significado/sentido, o recortada de algún texto para atribuirle su única posesión, por ejemplo, la señalización que supone que las recetas de cocina son las dueñas del infinitivo verbal. Esto se debe a que, inevitablemente, en la enseñanza de la lengua, los saberes sobre la(s) lengua(s) “son puestos en circulación, reproducidos, rechazados, transformados, en el marco de la actividad verbal humana [...]. Los textos combinan, según modalidades diversas, tipos de discursos, es decir formas lingüísticamente susceptibles de objetivación que dan testimonio de la semantización particular de los mundos discursivos realizada por cada

lengua natural” (Bronckart y Plazaola Giger, 2007: 117).

Cuando esta clase de interacciones que se repiten cotidianamente en las aulas con diversidad de textos o con clases articuladas directamente desde la palabra señalizada al modo de la gramática (análisis de oraciones según la sintaxis estructuralista funcional o análisis de procesos de textualización también sintácticos, por ejemplo, los conectores lógicos) son vistas y analizadas desde líneas de la psicología del desarrollo que se afirman en bases semiótico-discursivas, por lo tanto, culturales y sociohistóricas también, se puede retornar a otra idea de lenguaje más solidaria, atenta y comprensiva, en términos de voluntad de entendimiento, del trabajo docente y sus modos de inscribirse en la disciplina escolar y el sistema. Sin lugar a dudas, como ya lo planteamos con Bronckart y él mismo lo ha expresado, “soy más vygotskiano que piagetiano”¹⁵⁶; los trabajos de Vygotski, en este sentido, y sus reverberos en los de Voloshinov ([1930] 1976) y Bajtin ([1979] 1982) y también Bruner (1986, 1991, 2003), Wertsch (1988, 1993, 2001) y Ramírez Garrido (2001) habilitan este camino. Es decir, que si la impronta psicologicista que atraviesa toda la historia de la educación del siglo XX encarnada en la disciplina escolar y el sistema no puede aceptar una noción de lengua como heteroglosia sin que rinda cuentas de qué noción de lenguaje la acompaña, serán producciones de una psicología cultural y sociohistórica las que puedan responder a esa determinación:

Vygotsky considera dos aspectos del lenguaje en apariencia contradictorios y, sin embargo, complementarios en su estructura más profunda. Nos referimos a las ideas de sentido y significado. Mientras que el primero, el sentido, representa la parte ligada al contexto de la comunicación (relación sintagmática en la actual lingüística) y al propio contexto del que se habla (hechos sobre los que versa la comunicación), el segundo, el significado, representa la parte descontextualizada del lenguaje, libre de restricciones y, por lo tanto, de naturaleza conceptual. El significado permite la reflexión abstracta, interviniendo en todas las actividades que implican pensamiento dirigido (razonamiento, resolución de problemas, formación de conceptos, etc.). Sin embargo, como recientemente ha puesto de manifiesto J. V. Wertsch (en prensa), estas dos

¹⁵⁶ Así explica Bronckart la diferencia sustantiva entre las nociones vygostkiana y piagetiana de *construcción del conocimiento*: “También debe tener en cuenta, y ese es mi lado vygotskiano —soy más vygotskiano que piagetiano, como todos saben— que el saber se construye en la interacción social. Conozco muy bien los trabajos de Emilia Ferreiro sobre la lectura, etc., en ellos se afirman cosas interesantes, pero no comparto la posición según la cual el desarrollo se daría naturalmente, en el contacto entre un alumno y un objeto. Siempre existe una mediación social que hay que analizar y tomar en serio. Aquí aparece otra cuestión, en tanto algunas corrientes postpiagetianas se olvidan a veces de los principios piagetianos, uno de ellos es que el aprendizaje, el desarrollo, se da también mediante la construcción de conceptos. Y que los conceptos formales que se introducen en situación escolar no constituyen por sí mismos obstáculos para el desarrollo. Con eso disiento totalmente” (Bronckart, en Cuesta e Iturrioz, 2010: 57-58).

tendencias, contradictorias solo en apariencia, operan simultáneamente para determinar la estructura e interpretación del discurso (Ramírez Garrido, 2001: 2).

La síntesis de Ramírez Garrido nos reenvía a la distinción entre significado y sentido, ahora anclada en los aspectos que hacen al lenguaje y al desarrollo del pensamiento. Se trata de dos tendencias contradictorias en apariencia que, en realidad, operan en simultáneo, es decir, no se excluyen entre sí. Otro caso representativo del protagonismo del significado, de la palabra señalizada, como organizadora del trabajo docente cotidiano, se puede hallar en el siguiente trabajo final para la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I del profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). En 2008, Cecilia García había realizado una serie de observaciones en la ESB N.º 21 de Berisso, ubicada en la calle 154 e/ 13 y 14 de esa ciudad del partido de La Plata, provincia de Buenos Aires. Señala García: “Se trata de una escuela con comedor, a la que concurren fundamentalmente alumnos de un barrio marginal¹⁵⁷ que queda cerca de allí. El curso es un primer año de ESB compuesto de doce alumnos, en las clases que observé asistieron entre ocho y once de ellos”:

En la primera clase que observé se trabajó con revistas, con el fin de que los alumnos recortasen la imagen de una mujer. Una vez terminado esto, la profesora entregó a cada uno de ellos [alumnos] dos fotocopias, una de estas tiene como título “Retrato con expresión de vida interior” y parece tomada de un manual, ya que tiene número de página. En ella aparecen tres fragmentos tomados de distintas obras y autores: “Hombres sin tiempo” de Alfredo Pareja Diez-Canseco, “El mundo es ancho y ajeno” de Ciro Alegría y “Doña Inés” de Azorín. Estos textos están precedidos por el subtítulo de “Modelos”. La idea de la docente es que los alumnos comparen estos “modelos” de retratos con la imagen que ellos han recortado y a partir de allí extraigan palabras, sobre todo adjetivos, y en el caso que sea conveniente deben buscar el antónimo de dicha palabra o su sinónimo para no repetir, para ello tienen a su disposición un diccionario de sinónimos y antónimos. [...]

—Profesora: ven que acá tienen otra vez descripciones de manos, de cejas gruesas. Vamos a ver después que las imágenes que ustedes eligieron de las mujeres no son de cejas gruesas.

—Claudio: no, son de cejas finas.

—Florencia: son delicadas.

—Claudio: de plata.

Más adelante la docente le dice a Claudio “el señor describió las cejas, la piel con arrugas, las manos. En tu foto la mujer no tiene arrugas, ¿cómo la tiene? Suave y... ¿Cómo dice la propaganda de detergentes? Suave y ter...”. Claudio dice “ter...”. Salta una alumna diciendo “¡tersa!”.

Cecilia García analiza las intervenciones en relación con la propuesta de la docente,

¹⁵⁷ En realidad, se trata de barrios de marcada desventaja social y económica que, justamente, se hallan analizados en investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura de *clases populares* (cf. Dubin, 2011).

orientada a enseñar el adjetivo en la descripción. Así, interpreta con acierto que la profesora se posiciona en un modelo de belleza de las bellas letras caracterizado por una estilística arcaizante que tensiona con los modelos de belleza de las publicidades de las revistas, que propicia en los alumnos, además, un despliegue de otro tipo de adjetivaciones. Para sustentar su hipótesis, García trae otro fragmento de la clase en la que los alumnos ya habían iniciado las escrituras de sus descripciones:

- Claudio: ¿Pelos está bien?
- Profesora: Cabellos.
- Claudio: ¡No! ¡Pelos!
- Profesora: Bueno pelos, cabellos...
- Martín: ¿Descolorido?
- Profesora: ¿Es descolorida tu foto? En vez de eso podés decir que es brillante.

Creemos que, en este caso, significado y sentido, palabra señalizada y palabra como enunciado/discurso van jugando una serie de postas que habilitan a pensar aquello que podría reconciliarse en el trabajo docente. Se trataría de una variación sobre la misma práctica, ya no más una formulación didáctica que la denostaría, indicando acusatoriamente sus *inconsistencias*. En tanto la interacción muestra la validez de la propuesta, pues, en suma, los alumnos participan del trabajo docente, porque también lo motorizan, se podría incidir en esa zona de *lo pensable* que, según Bernstein (1993), trae consigo el carácter reproductivo y productivo del discurso pedagógico. Esto se debe a que la profesora tiene las condiciones dadas, en realidad, para *marcar la diferencia* y así enseñarla. El saber por enseñar es la diferencia entre un modo de una lengua oficial, legítima, sobrecargado de formas estilísticas en las que el adjetivo es protagonista, y otro de una lengua dotada de mayor variabilidad y semánticas de adjetivación que no se conducen exactamente a la manera de una literatura arcaizante. “Cabellos brillantes” es lo mismo que “pelo limpio” en cuanto a un recorte gramatical que observa las relaciones morfosintácticas de las categorías léxicas: sustantivo/adjetivo. El problema es que la segunda alternativa podría hacer a la realización del sentido de una publicidad de champú. De hecho, lo que ocurre es que el alumno sabe que esto es posible porque conoce esa habla de la publicidad, esa lengua, cuando volvemos, en particular, a Voloshinov ([1930] 1976) y a la exigencia de alguna garantía teórica para esta afirmación. Esto se debe a que,

justamente, aquello que puede ser indicado como límite de los postulados de Voloshinov es consecuente con la posibilidad de explicar por qué en esa interacción verbal de la clase se producen esas réplicas y no otras. Dice Patrick Sériot:

... he aquí el punto crucial de la argumentación de Voloshinov, no existe verdadera interioridad, ya que todo tiene lugar en el plano de la interacción verbal, incluso cuando se trata de un aparente monólogo interior. Pero la alteridad, intrusión de una voz ajena en la conciencia de otro individuo, se ve como mera alteridad: solo existen «otras» personas, no otros grupos sociales antagonistas. Incluso aunque Voloshinov hable de clases no las sitúa en escena. Para Voloshinov, lo que importa es que la vida es un teatro donde cada uno tiene un(os) papel(es), donde se intercambian réplicas, orientadas hacia un interlocutor determinado y que un tercero podrá comprender siempre y cuando conozca el contexto situacional (2003: 31).

Esas réplicas que se intercambian con un interlocutor determinado en un contexto situacional *por excelencia*, como la clase de Lengua y, veremos, de Literatura, si bien no explican *todo* lo social, sí posibilitan hacerlo con un aspecto que es crucial. Al revés de lo que le preocupa a Sériot, si volvemos a Bernstein, instantáneas de la enseñanza de la lengua que nos trae el trabajo de Cecilia García y que se multiplican constantemente en las aulas muestran que *lo social* se recorta en las réplicas que tan solo adquieren sentido en esa circunstancia de interacción verbal específica, que es la enseñanza de la lengua, en un aula, en una escuela, y que es, a la vez, como ya vimos con el mismo Voloshinov, de *corrección lingüística*. No es que no haya conflicto, sino que el conflicto es *localizado* y *coyuntural* a esa reproducción y producción de significados que el discurso pedagógico pone en juego en el trabajo docente: si se escribe “cabellos brillantes” o “pelo limpio”, es porque se *pueden decir*, como hemos explicado con Halliday (1982); son esa “mera alteridad” con la que se discute *contingentemente*, ese “tercero en discordia” que, en el juego del carácter dialógico de la(s) lengua(s), pone de relieve el habla interna, en cuanto (*nos*) *decimos* lo que otros han dicho según lo que creamos verdadero o falso, correcto o incorrecto porque somos conciencia individual y colectiva a la vez. ¿Es verdadero o falso, correcto o incorrecto que en el escrito que solicita la profesora, que consiste en hacer una descripción de una mujer fotografiada en una revista, pueda expresarse “pelo limpio”? Sin negar que lo social es antagonismo, lucha de poderes, dominios de grupos, problemas en los que creemos en esta investigación, también se necesita para comprender cómo en la diversidad socioeconómica, cultural y lingüística que imprime cada alumno, cada docente

a la enseñanza realizada en las microscopías de las aulas, pero enmarcadas en las macroscopías de las instituciones educativas, se traen otras lenguas que se conocen por sobre la versión de la oficial/legítima/autorizada. Qué hace que a “cabellos brillantes” se le replique “pelo limpio”. O, en otras palabras y a modo de pregunta, ¿cómo es que, más allá de las inscripciones socioculturales y económicas de los distintos protagonistas de la enseñanza de la lengua, sobreimprimen señalizaciones de las palabras, tales como la selección léxica que venimos analizando?

En realidad, se trata de otro tipo de conflicto social, que es tan coyuntural al contexto situacional de la clase de Lengua que se expresa como un conflicto discursivo (significado/sentido). Y aun más, también retórico estilístico, en suma, de “colisión estilística” (Bourdieu, 2001: 54) que repele cualquier interrogación representacionista de la lengua y, agregamos, representacionista de clase o grupo social:

... la autoridad llega al lenguaje desde fuera... Como máximo el lenguaje se limita a representar esta autoridad, la manifiesta, la simboliza: en todos los discursos de institución, es decir, de la palabra oficial de un portavoz autorizado que se expresa en situación solemne con una autoridad cuyos límites coinciden con los de la delegación de la institución, hay siempre una retórica característica [...]. [Porque] es el acceso a los instrumentos legítimos de expresión, y, por tanto, a la participación en la autoridad de la institución lo que marca *toda* la diferencia –irreductible al propio discurso..., eso quiere decir que el poder de las palabras reside en el hecho de que quien pronuncia no lo hace a título personal, ya que es solo su <<portador>> (Bourdieu, 2001: 69).

Si ya hay una suerte echada respecto de la reconfiguración de la enseñanza de la lengua y la literatura reificadas en una lectura y escritura que arrastran, en especial para la primera, una noción de lenguaje transparente, finalista, puericéntrico y unívoco, despojado de su función de significar en pos de una ficción representacionista de una lengua noiética que los docentes ven desestabilizarse, no porque las perspectivas lingüístico-textualistas y psicogenéticas la hayan logrado socavar, de hecho han abonado a su continuidad; ¿cómo resolidarizarla cuando sus puestas en valor en la enseñanza muestran también recurrentemente en la empiria que los mismos alumnos ponen en juego evaluaciones sociodiscursivas que la conciernen?

Además de traer al análisis la noción de *lengua(s)* como *habla(s)*, es decir, como

palabra/discurso, significado y sentido a la vez, ya que si “todos los seres humanos ‘hablan’ espontáneamente y sin gran dificultad es porque dominan la técnica histórica que constituye su lengua y porque tienen el saber adecuado de esta lengua... [que] ‘intuitivo’ debe ser analizado como tal y no debe confundirse con el saber secundario o ‘teórico’ de los gramáticos o lingüistas” (Bronckart, 2007: 94), postulado compartido, al menos, por las perspectivas socioculturales, se impone también pluralizarla.

Si otras lenguas se diferencian opositivamente porque se ponen en contacto en las aulas entre sí (la arcaizante y la de la publicidad), también lo hacen con esa lengua cosificada oficial, modelo hipotético abstracto de realizaciones lingüísticas que condensan regulaciones de diversas unidades lingüísticas. Así es que la tesis de recortar una lengua oficial, legítima, efectivamente artificiosa, porque siempre tracciona hacia la ajenidad y porque, en sus realizaciones escolares, es una suma de regulaciones de dudosa refracción de un mundo discursivo extraescolar, más allá de que lo pueda reverberar, pues también es un producto heteroglósico, si vale el término, permite vincular distintos estatus de saberes lingüísticos en una metodología de la enseñanza que la observe como orientadora del trabajo docente, y, de allí, proviene gran parte de su carácter circunstanciado. Se trata de una aceptación del artificio que, en vez de verse constreñida a la búsqueda de un simulacro de lo real en términos de realizaciones lingüísticas, puede orientarse a cumplir con otro orden de lo real: su valor político inexcusable, ya que puede significar el acceso a lugares de ventaja social o la exclusión de ellos. El más inobjetable es la posibilidad de sostener el proceso de escolarización *in extenso* y la consecución de la acreditación de títulos, que es crítica para habilitar o negar esos lugares de ventaja social.

4.3. Enseñanza de la literatura: lectura y escritura; experiencia y subjetividad

En los últimos años, el encastre de premisas de la psicogénesis y la perspectiva sociocultural en didácticas de la lengua o la literatura para la enseñanza de la literatura, en particular, se viene haciendo más que evidente, al menos, en los niveles primario y secundario del sistema educativo. Si bien el textualismo cognitivista cruzado con la psicogénesis ha dejado su huella en la disciplina escolar al orientar la enseñanza organizada

por textos, aquellas primeras asignaciones a la literatura de una función placentera desligada de saberes específicos se ha ido resemantizando en nuevos axiomas ahora más opacos o, al menos, más intrincados. Esto se debe a que, como ya hemos explicado, las reificaciones de la lectura y la escritura en contenidos por enseñar se sincronizaban con las ontologías, epistemologías y metodologías del textualismo y la psicogénesis, en resumen, ancladas en una idea de ciencia/verdad. Aunque formulado desde la primacía de una orientación psicogenética, el nuevo lugar que viene hallando la literatura en la escuela primaria y secundaria en la, ahora, era de los NAP con su prescripción de la *situación* (de lectura o escritura), que, a la vez, hace de modelo de organización del trabajo docente, se sintetiza en el módulo *Lengua y Literatura* para la Transformación de la Escuela Secundaria, de la provincia de Río Negro (en adelante, DCRN)¹⁵⁸:

Es función de la escuela formar practicantes de la lectura y la escritura. Es decir, que los alumnos puedan apropiarse de la lectura y la escritura como prácticas individuales y sociales, vitales, que les permitan “leer”, comprender, repensar y reescribir ese mundo complejo en el que habitan. Leer y escribir permiten transmitir datos, información, conocimientos, historia. Ahora bien, leer y escribir también están estrechamente ligados con la construcción de la subjetividad, con el progreso cognoscitivo y con la construcción de sentidos personales y compartidos.

El objeto de enseñanza, entonces, son las prácticas, que suponen la enseñanza de la lengua escrita, pero que no se reducen a ella. Es decir, enseñar a leer y a escribir no es solo un medio para enseñar esa lengua escrita. Delia Lerner sostiene que el objeto de conocimiento de Lengua y Literatura no es un conjunto de nociones gramaticales y literarias. En el prólogo de su libro *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*, Emilia Ferreiro recoge esta intención al decir que “Si la escuela asume plenamente su función social de formar lectores y productores de textos, las prácticas sociales vinculadas con el uso de la lengua escrita no pueden ser periféricas sino centrales en el programa escolar”.

Leer

A partir de las transformaciones en las concepciones de la lectura de los últimos tiempos el acto de leer se define como la puesta en juego de estrategias lingüísticas y cognitivas que permiten al lector desempeñar un rol activo en la construcción de significados, poniendo en diálogo sus conocimientos previos con lo nuevo que el texto aporta. Leer “no es decodificar”, es “construir sentido”. Las prácticas escolares de lectura deben ser abordadas en relación con las prácticas sociales: establecer acuerdos o pactos en relación con los modos de leer, con los materiales de lectura, con las estrategias que se ponen en juego, de modo que las prácticas se diferencien y complejicen de acuerdo con las características etarias de los alumnos y los propósitos de cada nivel. Habilitar la práctica de lectura de los sujetos es dar lugar a la capacidad de cada uno de construir sentido, crear la “ocasión”, en palabras de Graciela Montes (ocasión que implica un tiempo, un espacio, una actitud, un encuentro con los otros que leen). Esa es una transformación contundente en la concepción de la lectura en la escuela (Montes, 2006). La escuela debe constituirse en una verdadera sociedad de lectura. Esto se logra cuando la lectura acontece: compartiéndola,

¹⁵⁸ La política educativa para la enseñanza de la lengua y la literatura diseñada en los NAP, aunque consolide las cosificaciones de la lectura y la escritura, recupera esta anterior denominación. Beacon, María Cecilia (2008). Módulo: *Lengua y Literatura*. Transformación de la Escuela Secundaria Ministerio de Educación, Río Negro. Disponible en: http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/archivos/disciplinar/2008/Lengua_web.pdf.

eligiéndola, hablando sobre ella, haciéndose preguntas, cruzándola en un encuentro con las lecturas previas y quizás con las que vendrán, realizando hipótesis. Y así, desde la escuela, la sociedad de lectura se amplía y dialoga con las otras sociedades (familias, barrios, bibliotecas, asociaciones) que constituyen una especie de red, de entramado para darle un sentido al mundo (DCRN, 2008: 8-9).

Si bien el documento no deja de desplegar nociones propias del textualismo cognitivista, “progreso cognoscitivo”, “estrategias lingüísticas y cognitivas”, es claro que parece traicionar la anterior alianza entre esta perspectiva y la psicogénesis. De este modo, en un presente de 2008, leer es “... comprender, repensar y reescribir ese mundo complejo en el que habitan [los alumnos]”. También “Leer y escribir permiten transmitir datos, información, conocimientos, historia. Ahora bien, leer y escribir también están estrechamente ligados con la *construcción de la subjetividad*, con el progreso cognoscitivo y con la *construcción de sentidos* personales y compartidos”. Se trata de un desplazamiento de la premisa puericéntrica “construcción de conocimientos” a “construcción de subjetividad y de sentidos personales y compartidos” que vienen a ratificar que “*El objeto de enseñanza, entonces, son las prácticas*, que suponen la enseñanza de la lengua escrita, pero que no se reducen a ella”. De esta manera, el DCRN propone un cruce entre prerrogativas de Delia Lerner, que sostiene que “el objeto de conocimiento de Lengua y Literatura *no es un conjunto de nociones gramaticales y literarias*”, que reforzarían el postulado de que “Leer ‘no es decodificar’, es ‘construir sentido’”, y otras prerrogativas estipuladas en *La Gran Ocasión*, de Graciela Montes: “*Las prácticas escolares de lectura deben ser abordadas en relación con las prácticas sociales: establecer acuerdos o pactos en relación con los modos de leer, con los materiales de lectura, con las estrategias que se ponen en juego*, de modo que las prácticas se diferencien y complejicen de acuerdo con las características etarias de los alumnos y los propósitos de cada nivel”. *Habilitar la práctica de lectura de los sujetos es dar lugar a la capacidad de cada uno de construir sentido*, crear la *ocasión*, en palabras de Graciela Montes (ocasión que implica un tiempo, un espacio, una actitud, un encuentro con los otros que leen). Esa es una transformación contundente en la concepción de la lectura en la escuela (Montes, 2006). “*La escuela debe constituirse en una verdadera sociedad de lectura*”¹⁵⁹.

¹⁵⁹ [Los destacados son nuestros].

Hemos referido extensamente al DCRN y hemos vuelto a sus palabras para reordenar sus directrices porque resumen cómo los órdenes del método quedan subsumidos a una lógica espontaneísta que tan solo puede sortearse en la réplica de una enseñanza por textos (aunque los NAP los llamen “géneros”), pero que no puede dar cabida a estos órdenes del sentido que parecen formularse aquí y que, además, abona a la tensión saberes pedagógicos/saberes docentes. La proliferación de las conceptualizaciones asignadas a la lectura, en especial, parecen reenviarnos a interrogantes planteados por los profesores de Cippolletti Oscar Almirón, Roxana Narváez y Anhalí Sícolo del Centro de Educación Técnica (CET) N.º 15. En su trabajo final para el seminario que dictamos en 2009, en esa ciudad de la provincia de Río Negro, justamente, los profesores nos expresaban lo siguiente:

En estos últimos años se ha abierto en el aula un abanico de posibles lecturas, de diversos modos de abordarla y así comenzamos a hablar de: lectura, prelectura, lectura previa, lectura anticipada, lectura analítica, lenta, comprensiva, superficial, y con ello los docentes pretendimos que los alumnos comprendieran cada una de ellas y les hablamos además de: tipos, clases, formas, maneras de lecturas, portadores; promoviendo lecturas significativas. Luego de lo planteado nos preguntamos si realmente logramos esos objetivos. Y si bien la respuesta a este cuestionamiento no es un **no rotundo**, tampoco se han alcanzado en un porcentaje positivo. No queremos por esto que se nos tilde de negativos. Lo cierto es que de esto sabemos muy bien los que diariamente tenemos la tarea de promover la lectura en clase; los profesores de lengua o del área de lengua.

De esta manera, si bien los NAP, este DCRN y también las PL de la provincia de Buenos Aires van a dar cabida a la escritura para la enseñanza de la literatura, esta quedará sujeta a la lectura, que cobra un fuerte protagonismo para, de ese modo, ser presentada como garante de la enseñanza de la literatura. En este sentido, es interesante traer aquí el documento “Planificación de la enseñanza PRÁCTICAS DEL LENGUAJE ÁMBITO LITERARIO - Formarse como lector de literatura. Actividad habitual: Leer novelas a lo largo de la escolaridad. Propuesta para alumnos de 1.º y 2.º Ciclo. Material para el docente”¹⁶⁰ para observar el tráfico de los encastres de perspectivas en los distintos niveles educativos. Allí se señala lo siguiente:

¹⁶⁰ Equipo de Prácticas del Lenguaje, Dirección Provincial de Primaria: María Elena Cuter (coordinadora), Mirta Castedo, Jimena Dib, Cinthia Kuperman, Irene Laxalt, Silvia Lobello, Alejandra Paione, Agustina Peláez, Mónica Rubalcaba, Yamila Wallace. Dirección de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

En este documento se desarrolla una propuesta de actividad habitual de lectura de novelas por parte del maestro. Luego de haber leído variedad de obras de distintos géneros y autores en el marco de los proyectos propuestos (cuentos, obras de teatro, relatos mitológicos, biografías de autores) el maestro sugiere a los niños leer una novela de manera sistemática con el propósito de la lectura misma. Para el docente este tipo de lectura tiene un propósito didáctico particular: que los alumnos accedan a un nuevo género textual así como a nuevos autores, contribuyendo a la formación de lectores asiduos de novelas. La propuesta consiste en instalar una situación de lectura sistemática en la que el docente elige materiales de lectura, en este caso una o más novelas, lee a sus alumnos y genera un espacio de intercambio de efectos y opiniones en el salón de clase. La lectura de novelas supone para los alumnos, entre otros desafíos, franquear el límite de la brevedad del cuento y sostener la lectura de un texto bastante extenso a lo largo de varias sesiones, tener presente a varios personajes que aparecen o desaparecen en diferentes momentos de relato, considerar los múltiples conflictos que pueden suscitarse en el desarrollo de la acción, recrear los escenarios y atmósferas que el autor describe, relacionar sucesos simultáneos que aparecen sucesivos en el texto, articular causalmente situaciones que están desarrolladas en diferentes partes del texto (Doc. N.º4, 1997). Como la novela es un género de cierta complejidad es importante comenzar con situaciones en las que el maestro lea el texto. Esto permite realizar intervenciones más ajustadas y favorece que los niños se apropien de manera progresiva de las prácticas que se requieren a los lectores de novelas. *Al adoptar en clase la posición de lector, el maestro crea una ficción: procede “como si” la situación no tuviera lugar en la escuela, como si la lectura estuviera orientada por un propósito no didáctico. [...] Su propósito, sin embargo, es claramente didáctico: lo que se propone con esa representación es comunicar a sus alumnos ciertos rasgos fundamentales del comportamiento lector (Lerner, 2001)¹⁶¹.*

En la pretensión de borrar toda marca de la disciplina escolar para “que los alumnos accedan a un nuevo género textual así como a nuevos autores, contribuyendo a la formación de lectores asiduos de novelas”, se sumarían los que se consideran saberes que se pondrán en juego “en una situación de lectura sistemática en la que el docente elige materiales de lectura, en este caso una o más novelas, lee a sus alumnos y genera un espacio de intercambio de efectos y opiniones en el salón de clase”. A saber, “franquear el límite de la brevedad del cuento y sostener la lectura de un texto bastante extenso a lo largo de varias sesiones, tener presente a varios personajes que aparecen o desaparecen en diferentes momentos del relato, considerar los múltiples conflictos que pueden suscitarse en el desarrollo de la acción, recrear los escenarios y atmósferas que el autor describe, relacionar sucesos simultáneos que aparecen sucesivos en el texto, articular causalmente situaciones que están desarrolladas en diferentes partes del texto”. Hacia el final del párrafo, el documento reenvía al postulado de que, en realidad, se está enseñando una

Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/actividadlecturadenovelas.pdf>; pp. 1-2.

¹⁶¹ [El destacado es nuestro].

“práctica de lectura”. En términos de Lerner: “la situación de lectura” como organizadora del trabajo en el aula es una “ficción” en sí misma, ya que se esconde su sentido didáctico para generar una representación que comunique el “comportamiento lector”. De este modo, se desprende que la enseñanza de la literatura, reconfigurada en enseñanza de la lectura que, a su vez, se *recorta* en enseñanza de la lectura de una novela, se realiza en el trabajo docente como un “comportamiento lector” frente a ese “género textual”¹⁶² nuevo para los alumnos, que simulará lo “real”: cómo leer un “texto más largo que el cuento”, lo que supone atender a “más personajes”, “más conflictos”, “escenarios” y “atmósferas descriptas por el autor”, “sucesos simultáneos que aparecen sucesivos en el texto”, “articular causalmente situaciones que están desarrolladas en diferentes partes del texto”.

Así es que el constructo PL tendrá su continuidad en los últimos Diseños Curriculares para el área de Literatura (4.º año) de la provincia de Buenos Aires. En especial, en lo referido a las premisas ancladas en una gradación de dificultad que presentarían los distintos “géneros textuales”, que hacen sistema también con las estipulaciones de los NAP:

... para cuarto año se destinan las formas míticas y fabulosas, épicas y trágicas. En quinto, las formas realistas, miméticas, fantásticas y maravillosas y, por último, para sexto año, las formas cómicas, paródicas, alegóricas, de ruptura y experimentación. Si bien ya quedan planteados los ejes para cada año, no se encuentran otras especificaciones aún para Quinto y Sexto año. El motivo por el que se eligió esta organización se explica en términos evolutivos: “tanto en la historia de la humanidad como en la historia evolutiva de una persona, primero, cuando no se comprenden las razones y no se le puede dar una explicación científica de los hechos, se buscan argumentos míticos [...]. Luego, a medida que la humanidad evoluciona se accede a un vínculo más mimético con la realidad [...]. En simultáneo, al tener distinción de lo que se puede considerar “realista”, se abre la alternativa fantástica. Por último, cuanto mejor conocimiento se tiene de la realidad, de los cánones, las normas, etcétera, más posibilidades hay de transgredir, de ingresar al universo de las rupturas y las experimentaciones. Se podría decir que esta instancia es la más vanguardista y “compleja” (DC, 2009: 12; Pantano, 2011: 10).

¹⁶² Bronckart (2007) y Bota y Bronckart (2010) desarrollan la categoría “géneros de textos” como parte del programa del interaccionismo sociodiscursivo y sus retornos a los trabajos de Voloshinov, en procura de la fundamentación de sus diferencias epistemológicas con los de Bajtin y en la necesidad de volver a las traducciones para restituir los significados originales de sus categorías. En nada se asemejan estas problematizaciones a una caracterización de la novela, como es el caso en cuestión, al modo de los rasgos del género literario según la distinción que despliega el documento (la novela “es más larga” que el cuento, etc.). Por el contrario, la noción de “géneros de textos” recupera del programa de Voloshinov su “metodología [que] debía operacionalizarse en un programa ‘descendente’, que tomara en cuenta, en primer lugar, las formas de organización colectiva de toda organización humana, luego, los tipos de comunicación social posibilitados por esta organización; a continuación la interacción verbal dentro de sus propiedades concretas y, por último, los enunciados verbales organizados por textos (cf. V5, p.137; V7, p. 289); programa al que Bajtin jamás alude y menos aún pone en obra” (Bota y Bronckart, 2010: 119).

Justamente, en uno de los pocos trabajos de revisión crítica de los NAP, María Dolores Duarte y Ana María Franco recuperan los NAP de Literatura para 8.º/1.º año de la educación media:

... leer cuentos y novelas que posibiliten adquirir la noción de género como principio de clasificación de los relatos: realista, maravilloso y, especialmente, género policial de enigma; analizarlos y compartir interpretaciones. Esto implica recuperar los saberes previos referidos a los géneros trabajados en años anteriores y apropiarse de otros que profundicen el tratamiento de los géneros. En relación con el policial de enigma, reconocer reglas propias: personajes típicos (investigador-criminal-sospechosos); detectar los indicios que orientan la resolución del enigma y las acciones dilatorias para mantener el suspenso; identificar informantes temporales; distinguir entre el tiempo de la historia y el tiempo del relato; observar las modalidades que asume el narrador (testigo, primera persona [...], entre otras) [...] (NAP, 2006: 25-26, en Duarte y Franco, 2008: 7).

Las autoras se preguntan qué concepciones de los “saberes previos” y de “otros” que permitan “profundizar el tratamiento de los géneros” subyace a una selección por demás caprichosa, policial de enigma y no policial, que podría volverse más inclusiva de esos juegos de saberes¹⁶³. Por lo tanto, estos documentos no presentan quiebres visibles respecto de los CBC, ya que no “sabemos a qué obedece que se elija puntualmente al policial de enigma para diferenciar entre el tiempo de la historia y el tiempo del relato, cuando sabemos que estas complejas categorías son propias de toda la narrativa literaria y no privativas de un género, en este caso el policial en cuestión” (2008: 8).

En efecto, pareciera que la lectura de los NAP de Duarte y Franco anticipa algunos modos de su concreción en diseños curriculares regionales, en cuanto hacen sistema con el DCRN y las PL. Nos interesa también su hipótesis “sobre la impronta exageradamente prescriptiva de los NAP en relación con lo procedimental –lo cual roza peligrosamente el ‘activismo’”, que para nosotros promueve el encastre de la psicogénesis con algunas prerrogativas de la perspectiva sociocultural e histórica en la enseñanza de la literatura en particular. Enseñanza de la literatura reconfigurada en formación de lectores que ahora es responsable

¹⁶³ En nota al pie, Duarte y Franco abren sus argumentaciones al respecto: “El detalle ignora componentes y categorías que valen para cualquier tipo de texto literario. Lo más probable desde el ámbito de la realidad del aula —que no es otra cosa que el piso de las realizaciones— es que el alumno de 1º año provenga de diferentes trayectos de escolarización y el docente deba revisar conocimientos sobre lo maravilloso, lo realista, lo que pertenece a la tradición oral, lo que es literatura de autor, los géneros... antes de entrar en lo policial, género que además lo tienen bastante internalizado en tanto los jóvenes son feroces consumidores de series televisivas y de cine comercial” (2008: 8).

de la “construcción de subjetividades”: como se enseñan “las prácticas sociales” (lectura y la escritura) se deben enseñar en “situaciones” homologadas a “experiencias” de lectura y escritura articuladas en “talleres” en los que “hay que compartir” la “construcción de sentidos personales y colectivos”. Estas nuevas prerrogativas abonan a la tensión saberes docentes/saberes pedagógicos, porque vacían u opacan qué se pondrá en juego del orden del conocimiento disciplinar en esas situaciones. También, como señalan las autoras, propone una nueva subversión de “la función *orientadora* del docente, lo cual evidentemente lo desplaza bastante de su rol como el que sabe y enseña y lo pone casi en situación de igualdad con otros ‘mediadores’ del conocimiento (familia, bibliotecarios, pares...)” (Duarte y Franco, 2008: 6).

Así, el concepto de planificación de la enseñanza basada en la ficción de que no se está enseñando a leer una novela, pero, en realidad, sí, propuesta por el documento PL “Ámbito literario, etc.” para primaria, y que hemos analizado antes, se replica en las formulaciones del Diseño de Literatura para 4.º año de la provincia de Buenos Aires¹⁶⁴ (en adelante, DLBA), en un pedido expreso de abandono de preguntas organizadoras de la enseñanza de la literatura de amplia e histórica utilización en el trabajo docente. Justificándose en el nuevo precepto de “construcción de subjetividades”/“construcción de significados”, afirma dicho Diseño bajo el subtítulo “La lectura de los textos literarios”:

Todo lector establece un vínculo creativo con lo que lee, en un proceso dinámico donde texto y lector se determinan mutuamente. Cuando la interpretación de un texto se presenta de antemano, cuando se le *explica* al alumno un texto, o cuando la interpretación se abre con la curiosa pregunta “¿qué quiso decir el autor?”, la búsqueda del lector en general pierde sentido porque en estas intervenciones docentes, subyace la idea de una interpretación unívoca, lineal, “correcta”. Y nada más lejos de la riqueza, diversidad y amplitud de lecturas que ofrece un texto literario. Debe favorecerse entonces la variedad de interpretaciones mediante actividades que propicien esta multiplicidad de sentidos y que no centralicen la atención en aspectos exclusivamente estructurales. La descripción de aspectos formales debe estar al servicio de la formación de un lector estético, de la recepción variable de las obras, de la discusión de los significados construidos, y de las imágenes evocadas al leer (DLBA, 2009/10: 2-3).

¹⁶⁴ Diseños Curriculares de Prácticas del Lenguaje, ESB, Eje: las PL en el Ámbito de la Literatura. Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Ciclo Superior 4.º año. Literatura/VERSIÓN PRELIMINAR. Estuvieron disponibles entre 2009 y 2010 en el sitio web de la Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires: <http://abc.gov.ar/>.

Es claro que, a la hora de dar alguna identidad al modo en que el encastre entre la psicogénesis y la perspectiva sociocultural imagina el trabajo docente, pone bajo sospecha un saber propio de la historiografía literaria del siglo XIX de continuidad en la disciplina escolar: el autor como principio explicativo de los textos literarios. Este saber ha sobrevivido al ingreso del estructuralismo y luego del textualismo cognitivista, y no necesariamente implica que la “multiplicidad de sentidos” quede condenada al silencio y, hasta pareciera, a la opresión, dada la directividad que la pregunta por ese saber implicaría. Por un lado, como ya lo hemos demostrado en otros trabajos, los saberes conservados en la disciplina escolar y articuladores del trabajo docente conducen, en muchas clases registradas, a esa “discusión de los significados”, a la que se le debería agregar “sentidos”. Esos significados y sentidos *no son contruidos*, sino *negociados* y *asignados* al texto en cuestión como argumento de las propias lecturas. Muchas veces, esas lecturas propias de los alumnos reproducen modos de leer institucionalizados, en cuanto ese “lector estético” solo sería asequible cuando sus decires en la clase expresaran argumentos sobre el gusto (Cuesta, 2003, 2006). El DLBA continúa con su fundamentación para afirmar bajo el subtítulo “El lector en su experiencia personal y social” lo siguiente:

La experiencia literaria debe presentarse a los adolescentes como una posibilidad de vincularse con su experiencia personal. Pero, además de los aspectos que refieren a la lectura como hecho íntimo, personal, de privacidad, tanto de refugio como de crecimiento, hay otro aspecto tan importante como el anterior, que es el de lo social, lo público, lo compartido (DLBA, 2009/10: 3).

La caracterización de “experiencia”, a la vez recortada como “experiencia literaria”, reenvía claramente a algunas premisas de estudios sobre la lectura de perspectiva social, cultural e histórica, en particular, a la producción de Michèle Petit (1999, 2001), que, de hecho, es citada en los Diseños de PL para la Educación Secundaria Básica¹⁶⁵. Se trata de una didactización que despoja a esas investigaciones realizadas con jóvenes inmigrantes en Francia y residentes de la campiña de dicho país, en las que se focaliza una relación con la lectura de diversidad de libros concretos, no solamente literarios, y cuya atención se concentra en relatos que darían cuenta de cambios en sus formas de posicionarse como sujetos en esa sociedad (ruptura de lazos con sus culturas de origen). Petit reutiliza

¹⁶⁵ Disponibles en:

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1anio.pdf>.

conceptualizaciones de Michel de Certeau (2000) para desagregar esa “lectura privada” y esa “lectura pública” que, para la antropóloga, en relación con el segundo caso, siempre estará ligada a una determinación social. Así, la “lectura pública” es aquella que encadena a los sujetos a sus atavismos culturales de origen, y “la privada” es la que les garantizaría un camino hacia la liberación de esas lecturas del disciplinamiento subsidiarias de las regulaciones de sentido por parte de las instituciones de los Estados modernos, como lo sería la escuela. El problema no está en la investigación de Petit en sí,¹⁶⁶ sino en esa didactización que insta al trabajo docente a creer en una ficción basada en que, si las lecturas del “refugio y crecimiento” (personales, privadas) de los alumnos no se dicen en el espacio público del aula, no serán sociales. Se trata de una reificación también de lo social, pues, volviendo al ejemplo del autor como saber para la enseñanza de la literatura, una “lectura privada” que recursa en las aulas por parte de los alumnos y que, la mayoría de las veces, colisiona con las enseñanzas de los docentes (el autor no es el narrador como saber codificado por el estructuralismo escolar) es la que se basa en asignarle al autor la responsabilidad de las voces y las significaciones que imprimen a los textos (Cuesta, 2010a).

En realidad, en nombre de lo social, se promueve una construcción del docente como “mediador” asocial, ahistórico y apolítico porque estaría encargado de hacer devenir en el aula una lectura que se entendería como “culturalmente virgen” (Eagleton, 1988). Es decir, que si a los alumnos no se les habla del autor —como dador de sentido a su obra—, ese saber que pareciera ser de los adultos y no de los jóvenes o niños, que circularía tan solo en la escuela y no por un mundo social y cultural más amplio¹⁶⁷, no irrumpiría en las clases.

¹⁶⁶ En su clásico trabajo “Leer: una cacería furtiva”, de Certeau (2000) explica que hay una “lectura productiva” que suele dirimirse en el espacio de lo privado y no de lo público, en el marco de la institución lectura. Lo que demuestra es que esa “lectura institución” no determina por completo las lecturas de los individuos, ya que hay una actividad creativa/productiva en esa acción que es individual y social a la vez. No se trata de que lo privado se desgaja y opone a lo público. Por nuestra parte, hemos revisado varias veces estas reutilizaciones (Cuesta, 2001, 2003, 2006a).

¹⁶⁷ Esto es obviar que, para otros productos estéticos y culturales más conocidos por los jóvenes, como géneros musicales, televisivos de ficción, cinematográficos de ficción, las autorías funcionan al modo de la literatura y sus estudios del siglo XIX, es decir, que presentan las *obras* (musicales, etc.) como producto de las *vidas* (de los cantantes, etc.). O, al menos, este principio explicativo es recurrente en las formas en que los medios masivos de comunicación los presentan (Cuesta, 2010a).

Además, esta didactización de “algo del orden de lo vital” que se juega en la enseñanza de la literatura, condensado en el constructo “experiencia literaria”, también reenvía a las primeras producciones del Plan Nacional de Lectura de 2000 y su continuidad hasta 2008, a las formulaciones de Graciela Montes, que ya estaban desarrolladas en sus primeras publicaciones, pero que, como hemos visto, serán más divulgadas a partir de 2006 con la salida de *La Gran Ocasión*¹⁶⁸:

Si se trata de ayudar a construir lectores, justamente, es decir sujetos activos, curiosos, capaces de ponerse al margen y vérselas a su manera con un texto, no se puede pensar en una donación, o una administración, sino más bien en una habilitación para la experiencia. Dar ocasión para que la lectura tenga lugar. Garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que el lector se instale en su posición de lector, que, ya vimos, no es mansa, obediente y automática, sino personal, audaz, expectante..., y haga su lectura [...]. Cuando hablamos de lectura hablamos de lectores. El que lee es el lector. Él, personalmente, se hace cargo de su lectura, y eso es algo en lo que nadie podrá reemplazarlo. Esta es una idea que para algunos tal vez sea nueva: cada lector, cada lectora —en su tiempo y su espacio, en su circunstancia personal concreta— construye su propia lectura. No hay dos lecturas iguales de un mismo texto. El pensador francés Michel de Certeau habla de una “lectio”. Llama así al resultado de la experiencia —única— de cada lector con el texto. La lectura es resultado de un trabajo del lector, de sus afanes, sus hipótesis, sus riesgos... No es algo que se ingiere. No es sustancia que se administra. Ni “comida” ni “remedio”. La lectura no es consumo, sino producción. Tampoco es marca, ni fragua. No funciona como un sello sobre masilla blanda, formando al lector a su imagen y semejanza, sino que el lector, que no es pasivo, ofrece una resistencia, se coloca frente al texto, entra en juego con él y produce su lectura (Montes, 2006: 4).

En resumen, el encastre de estas perspectivas que hoy se legitiman como orientadoras de la enseñanza de la literatura en nuestro país, y que van en crecimiento en cuanto a su convalidación en políticas curriculares, se juega ahí en una idea de “construcción/formación” de “lectores/subjetividades”¹⁶⁹ para la que hay que transformar el aula en una “situación/experiencia” y dejar que fluya la “multiplicidad de sentidos”.

¹⁶⁸ Disponible en: http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf.

¹⁶⁹ Cabe aclarar que PL, en particular, también liga las áreas disciplinares con la formación de la ciudadanía. El problema de la enseñanza de la literatura vinculada a una formación de subjetividades y del ciudadano lleva a sopesar de qué modos se reactualizarían los problemas del canon y la formación de los jóvenes argentinos; esto es, qué concepciones de lectores de literatura en relación con su formación moral y política se entamarían en estas orientaciones. Por ahora, no podemos dar cuenta de su alcance exacto a nivel nacional o de mayor proyección en otras jurisdicciones. Tan solo podemos mencionar que, en su trabajo final para la cátedra de Metodología de la Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UNSAM, 2009), que trata los problemas del canon en la enseñanza de la literatura, la profesora Analía Rosa recupera una nota del día 4 de julio de 2008, en la que se afirma la necesidad de seleccionar las “obras literarias más representativas de la argentinidad”. La noticia se titula “Debate sobre los libros que deben leerse en la Provincia”. Allí se señala lo siguiente: “El Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Mario Oporto, encabezó ayer un encuentro con los escritores Ricardo Piglia, Daniel Link, Ángela Pradelli, Juan

Por otro lado, y aunque sujeta a la lectura, la escritura en las clases de Literatura prescripta también en su modalidad taller aparece como zona de conflicto para varios docentes y alumnos, porque no habilita que

... quienes no están compenetrados con lo que supone dicha modalidad [taller] puedan proponer otras formas de aproximarse a la literatura, modos de enseñar con los que seguramente están más familiarizados y que consideran igualmente productivos. ¿Por qué, entonces, restringir el acceso metodológico a la alternativa del taller?, lo cual implica entre otras cosas como bien sabemos toda una concepción del aprendizaje y del sujeto del aprendizaje, un uso particular del espacio y sobre todo una preparación didáctica específica que no todos los docentes han internalizado en su periodo de formación profesional (Duarte y Franco, 2008: 7).

En la asignatura Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, también en su cursada de 2009, la profesora Silvia Vázquez¹⁷⁰, de la provincia de La Rioja, desagrega en uno de sus comentarios cómo la formación docente de grado y continua, y las expectativas de la comunidad de Guadacol (pequeña localidad rural en la que ejercía, en ese momento, como única profesora de Lengua y Literatura del nivel secundario), develaban conflictos en cuanto a la escritura en particular:

RE: Foro Obligatorio: Prácticas de Lectura y Escritura

Intervenido por Vazquez, Silvia Beatriz el 22/06/2009

Con respecto a lo dicho por Maite Alvarado¹⁷¹ acerca de la escasez de escritura en los profesorados, creo que es así. Recordé que durante el cursado del profesorado de Lengua escribimos muy pocos textos. Y en ningún momento se tuvo en cuenta el proceso de escritura. En diversos talleres de lectura para docentes, me sorprendí más de una vez cuando ante la solicitud de los talleristas de escribir textos, la mayoría respondía que no sabía qué escribir, que no se les había ocurrido nada. Creo que está muy arraigada la idea de que para escribir es necesario una inspiración “divina” y que no cualquiera puede hacerlo. Con respecto a la representación social de la escritura en mi pueblo no le hallan sentido a la misma, la gente no utiliza la escritura, si necesitan hacer una nota

Becerra y el poeta Arturo Carrera, con profesores titulares y adjuntos de las cátedras de Literatura Argentina de las Universidades nacionales con asiento en territorio provincial y con profesores de Lengua y Literatura de Institutos Superiores de Formación Docente. El objetivo de la reunión fue debatir y reflexionar acerca de las obras literarias más representativas de la argentinidad y definir en el futuro un listado básico de libros que no deben faltar en el proceso de formación de maestros y alumnos de las escuelas públicas”. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/noticiasdeladgcy/v072/default2.cfm?id=14932>.

¹⁷⁰ Silvia Vázquez nos comentaba, en su presentación de la materia, que era cordobesa, nacida en Oliva, y que hacía doce años que residía en Guadacol, provincia de La Rioja. En 2009, tenía 39 años y dictaba clases en el secundario de esa localidad riojana.

¹⁷¹ Se refiere al trabajo que formaba parte del corpus bibliográfico de la clase: Alvarado, Maite (2001).

buscan a un docente que se las haga; para ellos el acto de escribir está reservado a los que saben o a los poetas. Además en el lugar hay pocos estímulos que creen la necesidad de escribir. Como docente creo que debo fortalecer la escritura en el aula. Los alumnos no quieren escribir, se enojan y molestan cuando se proponen este tipo de actividades. Lo que sí hemos incorporado en algunos espacios es el concepto de la escritura como proceso: el uso de borradores, la reescritura, la reflexión sobre lo que escriben. Me falta y nos falta mucho conocimiento con respecto a la escritura. Recuerdo que cuando iba a la primaria escribíamos mucho, en todas las clases. Pero lo que más recuerdo son los textos que escribían nuestras maestras, que servían de ejemplo y porque no decirlo de inspiración; nuestros escritos eran socializados, el escribir tenía un sentido y un objetivo.

Las palabras de Silvia Vázquez remiten al estado de situación de Duarte y Franco (2008). No se trata, como las autoras indican en una nota al pie de su artículo, de negar la modalidad taller, sino de dar cuenta de las complejidades que presenta cuando se lleva de manera efectiva a las aulas (2008: 7). Por un lado, porque hay una formación docente que se sobreimprime a asociaciones de la escritura con la literatura como institución (Eagleton, 1988), que parece forzar a los docentes a que se piensen, sin demasiado trámite de por medio, escritores. Esta práctica garantizaría asumir ese posicionamiento en su trabajo cotidiano. Por otro, la profesora, del mismo modo que lo señalan los trabajos antropológicos sobre la escritura, pone en tensión la posibilidad de organizar su trabajo a partir, en suma, de una concepción de las clases medias urbanas, que actualiza toda una tradición burguesa sobre la escritura ligada a la “creación literaria” en una comunidad de marcadas características rurales (Rockwell, 2000; Sawaya, 2008, 2010; Dubin, 2011). Por último, Silvia Vázquez, de alguna manera, responde al posicionamiento de Alvarado al recordar “su primaria” para asignarle sentido y valor al trabajo con modelos de escritura. Esta posibilidad, en cuanto podría ser resignificada a la luz de esas investigaciones antropológicas, se obtura por completo ante los axiomas puericéntricos derivados del encastre entre psicogénesis y perspectivas socioculturales¹⁷².

¹⁷² Así es que, en otra intervención, la profesora se dedica a caracterizar aún más a su comunidad, en la que la mayoría de los adultos no leen ni escriben, no hay una política de planes de alfabetización de adultos, y retoma el trabajo de Rockwell (2000), que también formaba parte de la bibliografía de la clase, para volver a la idea de *modelo* cuando la investigadora mexicana analiza casos de apropiación de la escritura por fuera del sistema educativo. Se trata de puntos de intersección entre tradiciones orales y escritas; niños en el mundo greco-romano que aprendían a escribir imitando a Homero; niños de las zonas rurales mexicanas que aprenden a leer y a escribir memorizando salmos. Como ya se ha explicado con Dora Riestra (2010), la psicogénesis, en particular, ha proscripto de las aulas la imitación como forma de conceptualización, acceso al conocimiento que, en particular, aparece de manera contundente en la teoría del desarrollo de Vygotski, ya que, en definitiva, el *modelo* no deja de operar como *otra habla* y, por ello, opera a nivel del sentido y del significado.

Las dudas generadas en el trabajo docente cotidiano por parte de las orientaciones antes reseñadas, que consignan la organización de su realización articulada en el postulado de la “situación”/“experiencia”, en la modalidad taller de lectura y escritura, aparecieron como foco de discusión recurrente en la materia Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura en 2009 (UNSAM). En uno de sus foros, la profesora Natalia Rodríguez¹⁷³, de la ciudad de San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro, nos cuenta que “Había planificado la siguiente secuencia: la lectura previa del libro *Historias improbables. Antología del cuento insólito argentino* (Ed. Alfaguara); la lectura de cada cuento en voz alta en clase, seguida por un trabajo de escritura a partir de una consigna o, en algunos casos, la resolución de una guía”. Luego, pasa a explicar cómo había pensado y dividido un trabajo con “los saberes ‘escolares’ sobre la lectura de cuentos (género- secuencia narrativa- narrador- personajes, etc.)”. Así, la profesora fundamenta que “este trabajo esquemático no buscaba abrir la interpretación de múltiples lecturas de los relatos, sino recordar saberes para afianzar nociones comunes sobre el texto narrativo... [para articular con una propuesta de] consignas de escritura de imaginación que implicaban transformaciones genéricas o cambios del punto de vista del narrador... el marco propuesto para leer se presenta como inacabado y deja abierta la puerta para esos otros modos de leer posibles de los que habla Carolina Cuesta y que aparecían clausurados en los casos anteriores... es una posibilidad de leer más allá de un único sentido”. Sin embargo, inmediatamente después nos interpela:

RE: Foro Obligatorio: Prácticas de Lectura y Escritura

Intervenido por Rodríguez, Natalia Elizabeth el 19/06/2009

A continuación, algunas preguntas en relación a las prácticas de lectura y escritura en la escuela: ¿de qué manera modificar esta convicción tan fuertemente arraigada (en la institución escolar, en nuestros colegas, en nosotros mismos) que descansa en la creencia de una lectura pretendidamente unívoca?, ¿cuáles son los riesgos e implicancias de definir actividades (de lectura, de escritura) tendientes al despliegue de diversos modos de leer por parte de los alumnos habilitando por

¹⁷³ Natalia Rodríguez, en 2009, residía en San Carlos de Bariloche (provincia de Río Negro). Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras, egresada de la UBA, al momento de la cursada, se presentó como docente de Lengua y Literatura en el Centro de Educación Media N.º 99 de esa localidad; a la vez, estaba trabajando en el IFDC de Bariloche en el profesorado de nivel inicial, a cargo de la Orientación Lengua del Área de Comunicación y Expresión.

consiguiente, estos otros sentidos posibles?, ¿de qué modo la intervención docente en pos del despliegue por parte de los alumnos de conocimientos tanto escolares como de circulación social y cultural?, ¿de qué manera definir parámetros para la evaluación del desempeño de los alumnos en el marco de estas propuestas innovadoras en términos didácticos a la hora de leer literatura? A pesar de las dudas e inquietudes, está claro que es necesario revisar las representaciones y supuestos relativos a los modos en que creemos que nuestros alumnos leen literatura para configurar nuevas maneras de poner la lectura literaria a su disposición.

La profesora se refiere de manera expresa a nuestro trabajo (Cuesta, 2006a) y nos devuelve, justamente, un modo de leerlo que lo vincula con una liberación de los sentidos que se clausurarían en el rastreo de categorías literarias en los textos, pero que quedarían habilitados cuando se empalma un trabajo con consignas de escritura de imaginación. No obstante, este modo de organizar la enseñanza de la literatura instala cantidad de preguntas en Natalia Rodríguez, que nos devuelven también una clara imagen de todo aquello que hasta ahora no hemos podido, o sabido, desarrollar. Se trata de sus preocupaciones sobre lógicas de la disciplina escolar y el sistema educativo.

Claramente, esas interrogaciones muestran el vacío metodológico de la perspectiva social, cultural e histórica para la enseñanza de la literatura. Podríamos señalar cantidad de momentos de nuestros trabajos en los que se hace explícito el distanciamiento de la psicogénesis (crítica a la noción de construcción de significado, de saberes previos, de los preceptos evolucionistas: “de lo más fácil a lo más difícil”, de mediación o intervención docente entendida como ofrecimiento de textos y puesta en suspenso de la enseñanza) y nuestro esfuerzo por avanzar sobre estados de las cosas de la enseñanza de la literatura que, como ya hemos explicado en el capítulo 3, recursan en señalamientos críticos a las políticas curriculares, el canon, la(s) lectura(s) escolarizada(s) orientadas por la historiografía literaria escolar o el análisis estructuralista escolar. De ahí, sus reclamos por las experiencias de lectura y el reconocimiento de la multiplicidad de sentidos; la ausencia de una nueva articulación teoría-práctica y de la escritura de invención que se quedan a medio camino a la hora de producir conocimientos para, dadas esas críticas, ofrecer explicaciones concretas acerca de “cómo debería ser”, entonces, el trabajo docente.

4.3.a. La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: retornos a las representaciones de lo real

El capítulo de nuestro libro que ha leído la profesora Natalia Rodríguez es el de su cierre. Básicamente, en él se propone volver a una pregunta que, en vistas de los estallidos del encastre psicogénesis/perspectiva sociocultural y sus distintas premisas sobre las reificadas lectura y escritura, se repite en muchos docentes: ¿qué es enseñar literatura?

Entre la respuesta por la formación de lectores a secas y la construcción de subjetividades, se vuelve allí, en realidad, a otro trabajo en el que formulamos la categoría “modo de leer epistémico” (Cuesta, 2003), en cuanto nos permitía mostrar esa zona de las clases de Literatura en las que continuamente los alumnos con sus preguntas y comentarios se detienen en palabras, frases, caracterizaciones de voces o personajes, que develan la hechura literaria, su artificio. En general, esos decires de los alumnos están fundados en recurrentes analogías con el *mundo real*. Son, decimos ahora, evaluaciones sociodiscursivas (Bronckart y Plazaola Giger, 2007) que reenvían constantemente al mecanismo de la ficción, pero no de manera objetivada, sino como forma de validar lo que ellos *consideran real* en homologación a *lo verdadero* y por la que definen sus gustos. No obstante, también reenvían hacia los saberes que pueden volverse explicación de esos artificios y ligar la dimensión estética de eso señalado como “la literatura” siempre, pero más aún hoy, problemática para su enseñanza. Esto se debe a que se trata de un objeto que ha estallado y que hace a la desestabilización de la disciplina escolar, a una “institución escolar [que] ha ido a la quiebra” respecto de su conservación de “las guías del saber leer y saber cómo descifrar”, ya que “la cultura de masas en una gran distinción y gran ecualización de los puntos de vista ha nublado las pistas que daban acceso en la univocidad al objeto literario” (Robin, [1993] 2002: 54). Esto no significa *la sentencia de muerte de la escuela* y su disciplina escolar literatura ni de la literatura y las teorías literarias, sino, como señala la misma Robin, se trata de replantear el juego en sus diversos espacios de estudio para ponerla a dialogar con una teoría general de los discursos que permita reentenderla y

rediseñar sus métodos de análisis. Y, justamente, el caso que propone la autora para demostrar este estallido del objeto de los estudios literarios, “ese suelo que se hunde” para el “que es necesario una nueva concepción del campo literario” son “las fronteras borrosas entre el narrar y argumentar atrapados en el orden irreductible del lenguaje y sus representaciones de lo real” ([1993] 2002: 55).

Creemos que solamente de este modo podremos entender la relevancia de cada comentario de los alumnos del estilo “no entiendo el final”, “no me gusta porque no tiene un final, no sabés qué pasó”, frente a un relato fantástico de Julio Cortázar; “por qué es tan rebuscado, no entiendo nada de lo que dice y me aburre”, luego de la lectura de un texto de Borges; “*como que* vos tenés que ir armando la historia y entonces me pierdo por eso no puedo contársela”, después de leer *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*; “Nené es una mala mujer. Raba es buena porque se entrega por amor”, a raíz de una discusión sobre las lecturas de *Boquitas pintadas*, de Manuel Puig; u otro “pero profesora qué es lo que te haría reír del Quijote” (Cuesta, 2010a: 9)¹⁷⁴.

Se trata de un juego de argumentos ofrecidos y solicitados a los docentes sobre las maneras en que esos textos se construyen y que hablan de cómo reconocen sus opciones estéticas por la negativa. Seguimos creyendo que esta zona de los modos de leer epistémicos, que se habilita por la modalidad taller o no, es decir, muchas veces se motoriza por preguntas expresas de los docentes sobre los textos literarios que pueden ir desde la clasificación de un narrador, la pertenencia a un género, una síntesis argumental o qué han sentido o pensado a partir de la historia leída, nos permite circunstanciar una metodología para la

¹⁷⁴ También creemos que comentarios por parte de niños de entre 9 y 10 años muestran estas búsquedas de órdenes de lo real y de la vida. Por ejemplo, en la lectura política del cuento “Jaime de Cristal”, de Gianni Rodari, registrada en 2003 por Myriam Elizabeth Vera, en la ciudad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, para la licenciatura en EGB con orientación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UNPA-UACO/UNSAM), validada por los alumnos según lo que veían en los noticieros sobre los efectos opresores de las políticas neoliberales llevadas a cabo en la presidencia de Ménem y lo que opinaban sus padres en consonancia, a raíz de la condición de preso político del personaje del relato. También, en el mismo año, Alicia Pereyra registró en otra escuela pública de la misma ciudad, en un curso de niños de entre 9 y 12 años (grado con repitentes), cómo cuestionan la verosimilitud del personaje de la Caperucita de Roald Dahl (2002) en su *Cuentos en verso para niños perversos*, ya que se construye como una *femme fatal* que termina con el lobo disparándole con un revólver que saca de su corsé. Así, los niños sentencian que el “cuento está mal” y que ellos le llevarán a la docente “el que está bien”, “el verdadero”.

enseñanza de la literatura. Son hipótesis ancladas en clases de Literatura que han posibilitado desligarse de categorías de lector y lectura que dominarían a los sujetos, para postular que, en realidad, se acercan a una noción de lectura como práctica cultural en su sentido estricto, a saber, como negociación de significados en la interacción social que se da en el aula siempre protagonizada de a tres: texto, docente y alumnos, en la que ninguna de las partes puede, o logra, sobredeterminar sus significaciones por encima de las otras. Así, las lecturas que se dan en las clases de Literatura son una actividad productiva, no exenta de variabilidad, en los límites de las regulaciones de sus condiciones materiales y simbólicas (Rockwell, 2005: 26-29). El problema o lo que aún no han sopesado estos desarrollos sustentados en una mirada más anclada en los alumnos que en los docentes es, justamente, ese desbalance que se produce; en otras palabras, qué contingencias abre o cierra al trabajo docente como posibilidad de recolocarse en esa interacción para seguir percibiendo que efectivamente enseña literatura, que el ritual de institución se cumple.

Como ya hemos dicho para la enseñanza de la lengua, aún no hemos dado cabida a la pregunta sobre el rito de institución como forma de pensar una resolidarización de los saberes docentes y los saberes pedagógicos enmarcados en el trabajo docente, lo que significa también la disciplina escolar y el sistema educativo. En este sentido, la profesora Paula Alzórriz, de la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, se suma a las interrogaciones de Natalia Rodríguez y especifica esa desestabilización de la enseñanza de la literatura promovida particularmente por el ya axioma “multiplicidad de sentidos”. Luego de referirse también a nuestro trabajo y de señalar “cuánto hay de subjetivo en los modos de leer”, la profesora nos interroga:

RE: Comentarios de la Clase 10 - Unidad 5 - Resignificar las prácticas de lectura

Intervenido por Alzórriz, Paula Florencia el 17/06/2009

¿Cuál es la manera de leer que se debe implementar en la escuela, aquella que tenga que ver con la “Comprensión” o con “el placer”? ¿Una invalida a la otra? ¿Se complementan? ¿Existe la posibilidad de encontrar textos que combinen ambas cosas? Demasiadas cuestiones que son difíciles de resolver cuando, encima, nos enfrentamos a grupos heterogéneos en todos los aspectos que los caracterizan. En mi experiencia docente cuando fomento lecturas, traigo luego como actividad consecuente preguntas mínimas y sencillas que tengan que ver con la comprensión. Sé que es una de las actividades más básicas que se puede realizar como resultado de una lectura pero, tal vez por nuestra formación académica o por la misma dinámica de nuestros alumnos, que están

acostumbrados a trabajar de esta manera, no conciben actividades que los desestructuren. Es como la lógica matemática, cuando se sale de los valores establecidos, se desconciertan. O no es real el comentario: —Profe, no venga con cosas difíciles que sabe que no se las vamos a responder./¿En qué párrafo está la respuesta?/¡Ah! ¡Qué viva! Mezcla todo y estamos dos horas para encontrar la respuesta. A partir de la lectura de los materiales, me pregunto, ¿cuál es la mejor manera de enseñar literatura? Imagino una clase en la que lleve alguna lectura a mis alumnos y que luego no les pida ningún trabajo escrito. ¿Apreciarán más la lectura? ¿Habrán más placer? ¿Se darán cuenta de que detrás de esa lectura hay un trabajo?

Es interesante cómo Paula Alzórriz reinterpreta lo que significaría posicionarse en una perspectiva social, cultural e histórica para la enseñanza de la literatura y vuelve, como sus colegas, a la oposición comprensión lectora/placer de la lectura, ya encarnadas en la disciplina escolar y el sistema educativo (Cuesta, 2006a). Retirar de la enseñanza el trabajo escrito, es decir, la documentación del análisis hecho en clase, que, por lo general, se articula en un cuestionario, no garantizaría más “aprecio” ni “placer” por la lectura en las clases de Literatura. No obstante, como señala la profesora, hay un “acostumbramiento”, ya que, creemos nosotros, la comprensión lectora viene a resguardar aquello que le preocupaba a Natalia Rodríguez: “¿cuáles son los riesgos e implicancias de definir actividades (de lectura, de escritura) tendientes al despliegue de diversos modos de leer por parte de los alumnos habilitando, por consiguiente, estos otros sentidos posibles?”. En nuestra empiria, tiene altos grados de recurrencia el acuerdo entre los docentes respecto de las imposibilidades de dar cuenta de todo lo que ocurre con la(s) lectura(s), que acarrea para la enseñanza de la literatura la premisa de la comprensión lectora: leer es comprender, que, a la vez, es extraer significados de los textos y demostrar que esa extracción ha sido “correcta” (Cuesta, 2006a), pues intenta sujetar el sentido a los órdenes de la literalidad del significado.

No obstante, este consenso sufre una serie de desplazamientos a la hora de trabajar con las lecturas en la enseñanza de la literatura. Ya sea desde la tradición historiográfica o desde la estructuralista escolar, solapadas entre sí y con las perspectivas textualistas de los años noventa en encastre con la psicogénesis, que vienen signando una historia de la enseñanza de la literatura en el sistema educativo argentino, en las últimas décadas, la creencia de que hay *un* sentido en los textos literarios, que, como tal, es medida y valor de las lecturas de los alumnos, tiene más que vigencia. Podrá materializarse en la idea de que el texto literario

es un documento de época, posee un sentido dado por sus mecanismos constitutivos o sostiene una literalidad dada por sus formatos textuales. Todo ello supone una concepción de la univocidad del sentido en los textos, lo que no deja de ser una reformulación del antiguo problema teórico-literario basado en la inmanencia e inmutabilidad del sentido *en* los textos literarios como forma y necesidad de localización de los significados. Es decir, que se trata de la añeja propensión de quienes estudiamos y enseñamos literatura a determinar *dónde* se hallan los sentidos y, por lo tanto, *dónde* se debe buscarlos. Dice Terry Eagleton:

A algunos críticos y estudiantes de literatura (podemos agregar profesores) les preocupa la idea de que no haya una única interpretación ‘correcta’ del texto literario, aun cuando quizá tampoco haya muchas. Es más probable que trabajen sobre la idea de que los significados de un texto no se hallan como muelas de juicio dentro de la encía esperando pacientemente ser extraídas. Tampoco puede decirse que a mucha gente le moleste la idea de que el lector no se aproxima al texto como si fuese culturalmente virgen, inmaculadamente libre de marañas previas —sociales y literarias—, un espíritu soberanamente desinteresado, una tabla rasa a la cual el texto trasladará sus propias inscripciones. Casi todos reconocemos que ninguna interpretación es ‘inocente’ o libre de presuposiciones, pero son menos quienes aceptan las consecuencias de esta culpa atribuible al lector. Uno de los temas de este libro ha sido que no existe la respuesta (lectura) puramente ‘literaria’. Todas las respuestas —incluyendo, por supuesto las que se dan a la *forma* literaria y a los aspectos de una obra a menudo celosamente reservados para lo ‘estético’— se hallan firmemente entrelazadas con el tipo social e histórico de individuos al que pertenecemos (1988: 97-98).

El desplazamiento que imprimen las perspectivas socioculturales e históricas sobre la lectura en el constructo “experiencias literarias”, que ahora deben organizar la enseñanza de la literatura entendida como “formación de lectores”, es que los textos ya no son garantes del sentido, porque ahora, en alianza con la psicogénesis, serán los intercambios entre alumnos y textos en las clases de Literatura los que deberán dar cuenta de la “construcción de significados”/“multiplicidad de sentidos”: “Todo lector establece un vínculo creativo con lo que lee, en un proceso dinámico donde texto y lector se determinan mutuamente” (DLPA, 2009/10: 2).

¿Cuáles son las consecuencias teóricas y prácticas que implican estos cambios en las maneras de atender y explicar qué hacen las personas cuando leen literatura, cómo ponen en palabras los significados/sentidos que les otorgan a los textos? Volviendo a Eagleton, resulta casi una obviedad señalar que todo lector lee desde una posición social e histórica,

que sus respuestas a “la forma literaria” develan que “lo estético” se enmaraña también con ese orden social e histórico. Una consecuencia, seguramente, es la desestabilización de la disciplina escolar y sus realizaciones en el trabajo docente, ya que referir los mensajes del autor, clasificar “bien” los textos en géneros o determinar “correctamente” la secuencia narrativa, entre otros, son los saberes enseñados que permitirían dominar los peligros que supondría el hecho de que no haya una univocidad ni reaseguro de lo estético. Esto se debe a que “el peligro” se traduce en la sensación de desborde, de cierta perturbación, del modo que lo explica Alzórriz respecto de las manifestaciones de sus alumnos, y que produce en el trabajo docente el axioma de la “multiplicidad de sentidos”. Axioma que, al invalidar al docente y sus saberes en la didactización de “la lectura como práctica social”, explicada como “mutua determinación entre lectores y textos”, lo que suena más a modelos de las teorías de la recepción¹⁷⁵, oculta que, en la enseñanza de la literatura, ellos también la protagonizan.

De este modo, resulta casi inevitable que “la multiplicidad de sentidos” como verdad que parece explicarlo todo respecto de la relación lectores-literatura traccione hacia una especie de catalogación de los alumnos como anárquicos, que tan solo dirían, sin pensarlo mucho, lo que se les “ocurre”. Esta percepción tiene carácter de total validez cuando, desde el encastre psicogénesis y perspectivas socioculturales, como lineamientos para la enseñanza de la literatura, no se dan cabida a los cruces entre formación docente y formaciones de saberes de la disciplina escolar, que merecen ser atendidos y no descartados como si fueran nimiedades, o como si se pudieran suspender en nombre de lo que “debería ser” la enseñanza de la literatura reconfigurada en lectura y según los preceptos de la situación/experiencia/construcción de significados/subjetividades.

¹⁷⁵ En este caso en particular, se trata de la naturalización y utilización acrítica de algunos postulados y categorías de Iser (1987). Desde los años noventa, se han ido incorporando a la hiperproducción en didácticas de la lengua o la literatura ciertos conceptos para la enseñanza de la literatura como intentos de dar cuenta del lector, a saber, “horizonte de expectativas” (Jauss, 1987, 1989), “lector modelo” (Eco, 1981). Los problemas de estas teorías en su pretensión de querer homologar sus abstracciones a lectores “reales” han sido desarrollados por Eagleton (1988), Bourdieu (1995), Antezana (1999). Son modelos de análisis crítico-literarios y no de análisis de individuos/personas/sujetos que leen, que ofrecen la categoría “lector” del mismo modo que la de autor, género o voz, etc. Por nuestra parte, hemos estudiado sus límites para el análisis de los alumnos y sus asignaciones de significados y sentidos a los textos en el marco de la enseñanza de la literatura (Cuesta, 2003).

Por lo tanto, una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura necesita atender a los efectos en el trabajo docente de los “peligros del leer en clase”, a ese entrar en una zona de incertidumbres que, en apariencia, no permitirían sujetarse de ningún saber conservado por la disciplina escolar y a la “multiplicidad de sentidos de los textos literarios”. Este axioma termina operando como coerción del trabajo docente. Si los textos literarios, los alumnos y los docentes protagonizan las prácticas de lectura enmarcadas en la enseñanza de la literatura, vale la pena seguir con Eagleton para pensar que habrá distintas lecturas, *pero tampoco tantas*. Se trata de poner la lectura en plural, no en una multiplicidad, en apariencia, infinita.

No obstante, también se trata de resolidarizar saberes con lecturas que muchas veces, como ya hemos dicho, ingresan efectivamente los *órdenes de la vida*, del *logos* discursivo, en el sentido de una mirada y posicionamiento sobre lo que se considera, se señala como real o irreal, verdad o falsedad. Por ello, se necesita un posicionamiento sobre la literatura que pueda dar cabida también a esos órdenes de la vida que ingresan los alumnos cuando leen en clase, como tarea para el hogar, mientras buscan cómo aplicar alguna categoría de análisis, porque resulta inviable pretender una negación de los sentidos analógicos con otros discursos que motoriza:

Llamaremos, en forma más conveniente “discurso social” no a ese todo empírico, cacofónico y a la vez redundante, sino a las distribuciones tipológicas, a las gramáticas de discursivización, a los repertorios tópicos que en una sociedad dada organizan lo narrable y lo argumentable y aseguran la división del trabajo discursivo. Lo que propongo, en consecuencia, es tomar en totalidad la producción social del sentido y de la representación del mundo, producción que presupone el “sistema completo de intereses de los cuales una sociedad está cargada” (Fossaert, *Las Estructuras ideológicas*, 1983-6, 331). Pienso pues en una operación radical de destablicamiento, que sumerja los dominios discursivos estudiados tradicionalmente en forma aislada y autónoma —las “Belles Letres”, la filosofía, los escritos científicos— en la totalidad de lo que se imprime, de lo que se enuncia institucionalmente. Procuero examinar frontalmente, si puedo decirlo así, la enorme masa de discursos que hablan, que hacen hablar al *socius* y que llegan a la escucha del hombre en sociedad (Angenot, 2003: 1).

Como veremos en el siguiente capítulo, es en esta zona en la que se puede postular un fundamento de la enseñanza de la literatura que pueda ser circunstanciado en la variabilidad de sus modos de realización; eso que se llama “la literatura” en la disciplina escolar y el sistema educativo. Pero también se trata de reconocer en otros espacios sociales que *eso que se llama literatura*, por demás escurridiza en sus formas y que sigue perpetuando las

preguntas por los cánones literarios y las selecciones de textos, hoy por hoy puede ser un mito de la cultura clásica o una leyenda guaraní, un relato de la literatura infantil o juvenil, un cuento de Rodolfo Walsh o una poesía de Bécquer. Y así las opciones se multiplican. Por un lado, porque el dominio de lo que se consagra como literatura en diversos espacios sociales, y también en la escuela, no es propiedad exclusiva ni de los críticos ni de los especialistas y sus cánones de buena/mala literatura:

Solemos pensar la literatura como si los efectos exitosos de legitimación o de canonización procedentes de la crítica llamada “académica” y de algunos otros árbitros y jueces (algunos diarios, unas pocas revistas, premios) se derramasen nomás —como decían ciertos economistas de abominada retórica— y sin demasiadas transformaciones en el camino, al resto de una masa de lectores indefinida que además nos interesa poco definir (Dalmaroni, 2011a: 4).

Además, porque es indudable que, para el caso de la enseñanza de la literatura en particular, debemos volver a las alianzas entre políticas y mercado, pero también a la autonomía del mercado y sus políticas en la Argentina (De Diego [comp.], 2007), como detentador del poder de consagrar o desechar producciones literarias también en las instituciones educativas:

... la crítica universitaria hispanoamericana de sesgo político y sociológico ha prestado especial atención en los últimos años a las transformaciones del mercado editorial de literatura, a la migración de autores latinoamericanos hacia sellos editoriales españoles o globalizados y a asuntos de similar tenor. Salvo contadas excepciones, en ese empeño ni figura el descomunal movimiento re-colonizador y agobiante que el negocio editorial viene haciendo sobre los docentes y sobre la escuela (la ocupación de las bibliotecas escolares, de los morrales de los maestros y de los pupitres de los chicos por parte del mercado editorial no es una novedad de las últimas décadas, pero sí lo son el salto y las transformaciones que ese mercado ha dado para acrecentar esa ocupación y masificarla hasta, si puede, saturar todos los intersticios) (Dalmaroni, 2011a: 3-4).

Por otro lado, la ficción como artificio/hechura, sea entendida como fuese por docentes y alumnos, como reflejo de lo real (vida de autor/crítica social) o como representación de lo real, se ha pluralizado o es entendida de otros modos milenarios en las aulas, que se hacen oír cada vez más en un país caracterizado por la diversidad social y cultural —en realidad, desde siempre— (Dubin, 2011). Se diversifica y, nos arriesgamos a decir, se hace añicos como categoría que, en algún momento, fue útil para dar cuenta de la especificidad literaria y sus mecanismos de construcción, pero que

En el momento actual, la eclosión del objeto literario es tal que su sectorización ha pulverizado

todos los etnocentrismos de la legitimidad. Ya no hay *una* literatura, ya provenga del círculo amplio o círculo restringido. A partir de ahora hay objetos particulares y cada uno de ellos tiene su manera de inscribirse en lo literario, de producir algo literario o de pensar lo literario. [...] Así [habrá] una relectura del fenómeno literario que acentuaría la tradición oral, el mito y su reapropiación, los sociolectos populares o las diferentes formas de heteroglosia y de la dominación en la lengua y por la lengua y que pondría de este modo en primer plano a otras formas narrativas y otros códigos de lectura (Achinga, 1973; Irele, 1981; Mouralis, 1984; Robin, [1993] 2002: 53-54).

No es que la literatura ha desaparecido, sino que ya no se puede afirmar la “positividad de sus certezas” (Robin, [1993] 2002: 56). Tampoco se trata de una teoría literaria ausente, sino de “divorcios”, “desarticulaciones” montados en “usos de la teoría literaria” que están bien presentes y que hacen pensar “en Noelia, una profesora egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias [UNL, provincia de Santa Fe] por los años 90 que durante una charla informal afirma: ‘Sé que existen otras teorías además del estructuralismo y de la estilística, pero pasa que si no enseño desde allí, me da como culpa’” (Gerbaudo, 2010: 14). Se trata de la recurrencia de estos problemas que podemos encontrar en el siguiente registro de las profesoras Romina Fuentes, Laura Valdez y Milena Delgado, de la provincia de Río Negro, respecto de cómo se juega en las clases de Literatura la eclosión del objeto literatura señalado por Robin:

Este registro lo realizó la profesora Laura Valdez en 1º 4º, otro de los siete cursos del CEM N° 17, que está a cargo de Romina Fuentes. El curso es mixto, con 32 alumnos y tiene fama de ser participativo y tener buena conducta:

Entro al aula, la profesora me presenta y anuncia que voy a hacer un registro. Los chicos preguntan qué es eso, ella explica y aclara que se trata de una actividad que debemos realizar por un trabajo que ambas hicimos.

Algunos están parados, la docente les pide que se sienten y lo hacen. Les anuncia que va a leer un cuento para que lo analicen juntos.

Una voz desde el fondo sugiere: “Mientras no sea como el del otro día”. Risas generalizadas.

“Sí, la verdad”, acota una alumna de las primeras filas “ese del Leve Pedro era horrible y termina en cualquiera, nadie puede irse volando, a ver si elige mejor”.

La profesora comienza a leer “Las doce princesas bailarinas”.

Antes, aclara que ese cuento fue escrito por los hermanos Grimm.

Paula, una alumna interrumpe para preguntar: “¿Ese cuento no es el de la película de Barbie que habla de las doce princesas bailarinas”? y a renglón seguido cuenta el argumento. La profesora le contesta que no conoce la película, pero que, por lo que la alumna cuenta, la trama argumental es similar y que puede ser una adaptación.

Un chico de atrás comenta: “Yo en los Simpson vi algo parecido”.

“Entonces muchas películas y series de televisión se copian de los cuentos para armar sus guiones”, deduce Lucas, un alumno que ha seguido atentamente las explicaciones de la profesora.

“Puede ser”, aclara la profesora y retoma la lectura.

Veo que cada vez que un alumno hace una acotación de este estilo, la profesora, en vez de recogerla, reencauza la clase para poder comenzar a leer y no se muestra interesada en dar lugar al debate que pretenden instalar los chicos.

Comienza a leer. Llega hasta el momento en que al príncipe le plantean tres pruebas. Ella pregunta

“¿Qué tipo de cuento es éste según lo que vimos la clase pasada?”

“Un cuento re fantasma y aburrido profe”, señala Cecilia, una de las chica del fondo, ante la risa generalizada de todos.

“Profesora su cuento es re infantil, a mí me lo contaron cuando tenía diez años”, se queja Nicolás, otro de los alumnos.

La docente aclara que el corpus no lo eligió ella y asume que a ella tampoco le gusta para primer año ese cuento.

“¡Entonces no lo dé!”, le dicen todos al unísono.

La docente aclara que ella no tiene injerencia en este tipo de decisiones, que el Plan Lector es una decisión de la escuela, con el que ella tampoco acuerda, pero debe cumplirlo porque a ella también la evalúan y vuelve a preguntar qué tipo de cuento es.

Las profesoras explican en su trabajo final para el curso que dictamos en Cipolletti, en 2009, cómo el Plan Lector del colegio en el que trabajan es uno de los casos que les interesa analizar. Inician su escrito con las siguientes interrogaciones:

¿Conforman los ítems de una planificación de Lengua y Literatura, tal como está diseñada hoy en el plano formal, categorías que puedan dar cuenta de la realidad que el profesor va a encontrar una vez frente a sus alumnos?

¿Somos malos docentes si, una vez que nos hallamos en el aula, encontramos que aquello que pomposamente habíamos desplegado en nuestra planificación es imposible de sostener en el quehacer cotidiano de la acción?

El presente trabajo tiene por objeto exponer la tensión que se produce entre el diseño de diversas planificaciones de **Lengua y Literatura** para primero y segundo y **Literatura, Arte y Sociedad** de cuarto año y su puesta en ejecución real en escuelas públicas rionegrinas. La meta de esta indagación no es ofrecer miradas acabadas, prescriptivas o dogmáticas, pero sí intenta, en algún punto, esclarecer la compleja dinámica de las aulas. Ofreceremos, entonces, miradas y reflexiones sobre aquellas dificultades que abordamos los profesores cuando intentamos cumplir con la planificación propuesta y, al mismo tiempo, enseñar Literatura, sin caer en la frustración o el desaliento.

En efecto, qué categorías les ofrecen a las profesoras los DCRN que hemos analizado, que, de hecho, son a los que están haciendo referencia cuando en sus encastres de perspectivas reifican de tal modo la lectura como enseñanza de la literatura que hacen pensar una institución educativa que unos chicos de 1.^{er} año de la escuela secundaria leerán como “cuento”, a secas, “Las doce princesas bailarinas”, de los hermanos Grimm. Allí es donde se anuda lo que señala Robin —“hay objetos particulares y cada uno de ellos tiene su manera de inscribirse en lo literario, de producir algo literario o de pensar lo literario” ([1993] 2002: 53)— como efecto de la eclosión de la literatura que hace que ya no haya *una*.

Cómo las profesoras no van a sentir desazón si entre las arbitrariedades de las selecciones

de textos del Plan Lector, y no solamente en el DCRN, sino en la bibliografía sobre enseñanza de la literatura en general, se abre un vacío metodológico que no ofrece, como bien dicen ellas, categorías para entender ese contundente “pensar lo literario” de sus alumnos: “¿Ese cuento no es el de la película de Barbie que habla de las doce princesas bailarinas?”, “Entonces muchas películas y series de televisión se copian de los cuentos para armar sus guiones”, “Un cuento refantasma y aburrido profe”, “Profesora su cuento es reinfantil, a mí me lo contaron cuando tenía diez años”. Paradójicamente, o no tanto, es un *pensar lo literario* que ofrece argumentos por la negativa, para acordar en un rotundo pedido de que “entonces no lo dé” porque

Pareciera ser que cuando hablamos de las cuestiones de lo social solo podemos enunciar, indicar, como objeto de estudio, formas *ya en pasado*, acabadas, fijadas y así, se desestimarían procesos “en presente”, activos o “en solución”. Son precisamente estos procesos los que Williams denomina *estructura de sentimiento*, o incluso *estructura de la experiencia*, entendiendo por esto las tensiones *formadoras* que existen entre la “conciencia oficial” y la “conciencia práctica”. Tensiones que, en sus efectos, pueden percibirse como un tipo de “sentimiento y pensamiento efectivamente social que determina el sentido de una generación o de un período” y que, en su definición como *estructura*, pretende expresar no instancias de *fijación* sino la posibilidad de detectar allí relaciones internas, específicas, *en proceso*; es decir que el estatuto conceptual de la *estructura de sentimiento* correspondería al de una hipótesis *cultural* que intenta comprender estos elementos configuradores del presente (Zuccarino, 2007: 6).

Se trata de ofrecer una noción de *experiencia* que pueda dar cabida a esos argumentos que piensan lo literario por la negativa o a los que se hallan en el trabajo de Martina Fittipaldi, que analiza cantidad de lecturas puestas al ruedo por alumnos de distintas instituciones educativas de la provincia de Salta. Mediante el uso de autorregistros como técnica cualitativa de recolección de datos, la autora analiza momentos de su propio trabajo, desarrollado durante 2004 y 2005 con narrativas de la literatura infantil, en los que varios niños y jóvenes ofrecen distintas orientaciones de significados enmarcadas en apelaciones a otras discursividades. Así, señala lo siguiente:

... cuando los chicos leen lo literario desde sus propias “claves”: la televisión, los videojuegos o la Internet muchas veces son las plataformas desde las que los niños construyen sus saberes acerca del mundo (además de la familia y la escuela) y desde las que leen y con las que relacionan lo literario. Así, por ejemplo, un cuento de fantasmas les trae a la memoria a *Scooby Doo*, la palabra “argucia” en el cuento “Sueño de dragón” de Gustavo Roldán es leída como “poderes”, desde una clave que asocia los dragones del cuento con los que aparecen en los dibujos animados o en los video-juegos, el mismo escritor (Gustavo Roldán) es pensado como si fuera un personaje más de la serie televisiva “Los Roldán” o las noticias acerca de los protagonistas de un texto policial son escritas

desde un registro claramente televisivo (Fittipaldi, 2006: 29).

Estos otros discursos que recurren en la mayoría de los relatos de docentes sobre sus clases de Literatura o talleres, sean en el marco de la educación formal o no formal, en realidad, no sostienen barreras infranqueables, pues lo literario está allí “en el medio” (Frugoni, 2010). Sin embargo, son discursos que se cuelan y dan cuenta de la eclosión del objeto literatura, porque también hallan otras orientaciones de significados cruzadas entre sí, ya que “Muchas veces los sujetos leen lo literario desde una mirada que enfatiza en las propias búsquedas, en los anhelos, que se sumerge en las angustias o que busca dar respuesta a estas”. De este modo, Fittipaldi trae a su análisis dos casos “que, por su impacto, nos llevaron a replantearnos ciertas prácticas y nociones” (2006: 29-30):

Uno es el de un niño de cuarto grado quien, luego de un taller de lectura compartida en el que, según la mirada de la tallerista, se había mostrado distante, se acercó a esta y le dijo al oído: “Yo también te quiero regalar un cuento. Es el que más me gusta. Se trata de un pájaro”. El cuento se trataba de un pájaro que volaba hacia distintos lugares y se entristecía por tener que dejar su nido, donde él sentía que tenía su verdadera “casa”. La tallerista, conversando en otra ocasión con la maestra a cargo de ese curso, se enteró de que ese niño era chileno, pero había estado viviendo con sus tíos en distintas provincias y extrañaba su familia y su tierra natal. Otro ejemplo interesante es el de una chica que, durante la lectura del texto “Los Munyis” de Elsa Bornemann, hizo hincapié en el personaje de la jovencita quien, según la estudiante, “estaba abandonada a su suerte porque sus padres la golpeaban, y se había escapado, aunque ahora se sentía muy sola”. Podríamos preguntarnos: ¿por qué centró su mirada en ese personaje?, ¿desde dónde leyó esa “historia” que, evidentemente, le preocupaba? (2006: 30).

Estas manifestaciones de las “lecturas privadas” en el espacio público del taller, si volvemos a estas categorías didactizadas, no habían sido aseguradas como posibilidad de irrupción, en cuanto la literatura infantil¹⁷⁶ se volvería garante de lecturas desprendidas del

¹⁷⁶ Abordar de manera específica los actuales procesos de legitimación del campo de la literatura infantil en la Argentina, como zona de producción no solamente literaria, sino también de orientaciones didácticas para la enseñanza de la literatura (Bajour y Carranza, 2005; Bajour, 2007, 2010; Andruetto, 2009; Carranza, 2009; Sardi y Blake, 2011) excede los fines de esta investigación. Por un lado, porque implicaría otro estudio que recuperara los problemas fundantes del campo —ya planteados y estudiados en nuestro país—; a saber, el reconocimiento de la literatura infantil como literatura, los cánones, géneros, la selección de textos, funciones didáctico moralizantes contra estéticas, funciones pedagógicas contra formación de lectores de literatura, concepciones y construcciones de infancia y juventud, su vacancia como objeto de investigaciones en los estudios literarios, su lugar, o no lugar, en la formación docente, entre otros (López y Bombini, 1992; Bombini, 1998, 2008; Alvarado, 2000; Montes, 1999; 2001; Díaz Rönnner, 2001; Almada; Duarte; Etchemaité y Sepia, 2001a y 2001b; Piacenza, 2001, 2003; Bustamante, 2006). Es decir, que se tendría que considerar cómo esa producción dialoga, o no, con los modos en que dichos problemas ya han sido planteados. Por otro lado, creemos que profundizar en estos temas en relación con los intereses de nuestra investigación implicaría necesariamente atender a las variables del mercado que atraviesan la literatura infantil y juvenil en sus últimos procesos de canonización escolar (Duarte, 2011: 5-6) y en el marco de las alianzas con las políticas educativas

orden de los sentimientos, de las biografías de quienes leen, como se desprende del posicionamiento de Fittipaldi y su replanteo. Podemos conjeturar, entonces, que se trata de “las tensiones *formadoras* que existen entre la ‘conciencia oficial’ y la ‘conciencia práctica’” (Zuccarino, 2007: 6). O, dicho en otras palabras de análisis críticos que intentan dar cuenta, a su manera¹⁷⁷, de los nuevos lugares de la literatura, ya que ella “misma es uno de los hilos de la imaginación pública y por lo tanto tiene su mismo régimen de realidad: la realidadficción”, se necesita avanzar sobre dicotomías, como lo público y lo privado; ficción y realidad. Así, Josefina Ludmer propone la “especulación” como nueva categoría para los estudios literarios:

La especulación inventa un mundo diferente del conocido [por los críticos]: un universo sin afueras, real virtual (la virtualidad es el elemento tecnológico), de imágenes y palabras, discursos y narraciones, que fluye en un movimiento perpetuo y efímero. Y en ese movimiento se trazan formas. Lo llama imaginación pública o fábrica de realidad: es todo lo que circula, el aire que se respira, la telaraña y el destino. [...] En el lugar de lo público se borra la separación entre el imaginario individual y social; la imaginación pública, en su movimiento, desprivatiza y cambia la experiencia privada. Lo público es lo que está afuera y adentro, como íntimo-público (2010: 11).

Nos interesa esta noción de “cambio de la experiencia privada” que plantea Ludmer, en la que las fronteras de lo público y lo íntimo se desdibujan, ya que las realidades se fabrican en términos discursivos amplios y de los que la literatura no está exenta. Así, estos casos de

que ya hemos referido en capítulos anteriores. Por ejemplo, la participación de los autores en acciones de políticas de lectura promovidas desde el Estado, en especial los planes de lectura, se presenta, en la actualidad, como problema para desarrollar desde miradas investigativas que abran sus análisis a los recientes debates en los estudios literarios. Debates y líneas de trabajo que trascienden los análisis textuales desligados de las condiciones materiales y simbólicas de producción y circulación de la literatura (Ludmer, 2010). Condiciones que suponen opciones estético-políticas y económicas por parte de los escritores y de la crítica especializada que los consagra, denosta u omite, y que deberían presentarse como mínima base exploratoria para este campo para nada ajeno a las lógicas del mercado editorial, particularmente el escolar. En suma, consideramos que la literatura infantil y juvenil no es un campo específico, absolutamente singular; por el contrario, forma parte del *enjeux* social de la literatura (Angenot, 2010) y, por ello, tiene la misma relevancia y valor que otras producciones literarias susceptibles de ser estudiadas y debatidas en sus formas particulares de *pensar* y *realizar* lo literario (Robin, [1993] 2002).

¹⁷⁷ El nuevo estudio de Josefina Ludmer, *Aquí América latina. Una especulación*, nos interesa en cuanto a la referencia que hacemos aquí respecto de proponer nuevas problematizaciones en torno a la literatura, que asuman, en palabras de la autora, el declive de su autonomía, lo que conduce a delinear nuevos “régimenes de sentido” en una idea de “realidadficción” para la literatura. De ahí que desarrolle en su trabajo el concepto de “posautonomía” literaria, para el que formula el trabajo de “especulación” como nueva actividad crítica que permitiría superar categorías desgastadas, como “obra, autor, texto, estilo, escritura y sentido” (Ludmer, 2010: 12; cf. Contreras, 2011). Se desprende de nuestra exposición, entonces, que de pretender seguir a Ludmer, en este punto, nos volveríamos contradictorios con el hecho de reconocer la lógica de la disciplina escolar lengua y literatura, su historicidad y conservación de saberes.

la provincia de Salta también entran en diálogo con el final del trabajo de Mercedes González, a quien ya hemos citado desde su clase de Literatura con “Reinas”, de Juan José Hernández, en la escuela rural de Cóndor Huasi (provincia de Tucumán). Luego de enseñarles quién era este autor tucumano, los alumnos respondieron, acordando con su compañera Julia: “Pero este cuento no habla del amor a la naturaleza y a las costumbres del NOA [Noroeste argentino], habla de esa chica tan mala, que odia a muerte a la Chabela”, para rápidamente expresar quién era “la buena” y quién era “la mala” del cuento, y qué iba a hacer la narradora con su mascota. Con la afirmación final de Nancy “son todos profe ... inventos de novela”, la profesora cierra su relato:

(Toca el timbre pero todos se quedan porque querían contarme historias de su zona referentes a los animales y personas, casi hablaban al mismo tiempo).

“Sabe una cosa profe, un hombre que vivía en una finca vio al perro familiar que le toreaba y luego salió de la finca un perro dogo blanco y dijo que era el ángel de la guarda.”

“Para vencer al diablo se necesita un puñal, un crucifijo y valor para luchar contra él”

“A los changuitos que iban a la acequia les gustaba hondear a las calandrias, un día hondea... la quería alzar y se ha transforao en un perro. Que lo quería dormir.”

“Un día se ha subió a la mula, lo ha tirao al bebé, lo quería rascañar, se apareció el diablo y la mula ha peleao con el diablo, llegó lastimada a la casa.”

“Había un hombre que se le apareció un perro feo, bien feo, cinco hs., cinco hs. le ha peleao hasta que lo ha matao”

“Con miga de pan, un crucifijo bendecido, un puñal, vela y con una botella de agua bendita se lo vence al diablo profe.”

(Después les pedí que me pasaran todos esos relatos por escrito para que los publiquemos, en una revista y los hagamos circular en la escuela... uno de los relatos me llamó la atención porque se titulaba “Historia verdadera escuchada en Oran departamento Leales-Autor: Gastón Valdez).

El cuento sobre el pájaro que el niño chileno le regala a Fittipaldi; estas otras narrativas hiperbreves que los alumnos de González le ofrecen al finalizar la clase y el hecho de entenderlas como “realidad/verdad”, cuestión que sorprende a la profesora cuando su alumno Gastón Valdez se posiciona como autor y garante de la veracidad de la historia que ha decidido publicar en la revista del curso, también dialogan con otras registradas en la provincia de Buenos Aires. Se trata de “narraciones de niños y adolescentes de barrios de la periferia de la ciudad de La Plata, hijos y nietos de migrantes internos, que fueron producidas en el marco de talleres de lectura y escritura en espacios de educación formal y no formal” y que le permiten a Mariano Dubin desarrollar la tesis acerca de “cómo estas narraciones retoman temas de relatos tradicionales (en particular, el uso de seres sobrenaturales) y los reformulan en esos nuevos contextos de producción”. De este modo,

se apoya en la categoría de “narrativas migrantes”, de Abril Trigo (2003), para dar cuenta de cómo sus alumnos hijos de migrantes(en especial, de Corrientes y Chaco), justamente, e inmigrantes (en especial, paraguayos) articulan realizaciones particulares de esos tópicos de la cultura de sus mayores que “son dados o habilitados por las condiciones de producción discursivas que se juegan en los espacios de enseñanza de la lengua y la literatura que han dado marco a las narraciones en cuestión” (Dubin, 2011: 2). Así, relatos de la Llorona o el Lobizón se escriben con marcas de la crónica policial televisiva, que ofrecen asegurar su veracidad o relocalizan en el espacio urbano y sus discursividades al Pombero, quien, en vez de pedir tabaco, pedirá marihuana, o traerán las propias narrativas de la ciudad de La Plata y periferias, como la de los enanitos verdes¹⁷⁸. Se trata, repetimos, de *otros modos de pensar lo literario*, que, también en la investigación de Dubin, curiosamente, irrumpen “en el medio” o luego de que organizara su trabajo docente a base de producciones de la literatura infantil, que pusieron en escena evaluaciones sociodiscursivas, a la manera que lo manifestaron los alumnos de las otras profesoras antes citadas, porque condujeron a sopesar niveles de literatura/realidad/verdad. No obstante, lo hacen desde otros parámetros respecto de qué es *ficción* y qué es *realidad*, como ocurre con la tradición oral en la que los “relatos sobre seres sobrenaturales se enlazan con la experiencia. Los informantes no hablan sobre estos como ‘leyendas’, sino como experiencias que ellos mismos vivieron o que fueron vividas por alguien quien ‘cuenta la verdad’” (Dubin, 2011: 42). Por consiguiente, además de estos reaseguros de la *verdad*, se dan otros relatos hablados por las ficciones televisivas o cinematográficas, los noticieros, los diarios, etc., cuando sus dominios traspasan las condiciones materiales de existencia (Sawaya, 2008; 2010), porque sus reinados abarcan aún más sus condiciones simbólicas, ya que

Este es el axioma: no hay historia ‘material’, concreta, económica, política o militar sin ideas inextricables puestas en discurso, que *informan* las convicciones, las decisiones, las prácticas y las instituciones, a las que a menudo se subordinan los intereses “concretos” y que procuran a la vez a los actores un mandato de vida y el sentido de sus acciones (Angenot, 2010: 16).

Inevitablemente, a la hora de observar la literatura en las instituciones educativas, y

¹⁷⁸ Estos relatos se hicieron famosos en la zona, particularmente, a raíz de la cobertura que hizo José de Zer en su segmento de Nuevediarío (Canal 9) a fines de los años ochenta. El periodista cubría diferentes noticias sobre la posibilidad de la vida extraterrestre o sobrenatural en distintos puntos de nuestro país. Los enanitos verdes habrían habitado una casa del centro de la ciudad de La Plata.

enmarcada en su enseñanza, se necesita un posicionamiento teórico más amplio. Sin caer en la aporía de que la literatura es un “discurso social más”, pues, en realidad, ningún discurso es simplemente uno más en una “hegemonía de lo pensable”, en cuanto a “cointeligibilidad”, deviene la decisión como investigadores, pero, sobre todo, como docentes de Literatura, de darle cabida a esas analogías con otras ficciones “no literarias”, a esos otros discursos en cualquiera de sus formas orales o audiovisuales porque son “susceptibles de funcionar como un vector de ideas, representaciones e ideologías” (Angenot, 2010: 15).

En ese sentido, los desarrollos de la sociocrítica, en los que se inscriben las tesis de Robin que hemos citado antes, resultan productivos para revisar toda una serie de axiomas sobre la enseñanza de un objeto estético, como la literatura, fuertemente atravesado por intereses de clase, de los poseedores de las varas para medir “lo artístico”/”la cultura” en los campos académico, editorial, de la educación y también periodístico, que sobredeterminan qué valdría y qué no valdría para la literatura y aquellos que, en algún momento, se relacionan con ella (Dalmaroni, 2011a). Dice Marc Angenot en su revisión de la Historia de las ideas y el trabajo del analista del discurso:

Una idea siempre es histórica: no se puede tener cualquier idea, creencia u opinión, mantener cualquier “programa de verdad” en cualquier época y cualquier cultura. En cada época la oferta se limita a un conjunto restringido, con predominancias, conflictos y emergencias. Los “espíritus audaces” siempre lo son a la manera de su tiempo. Las ideas nuevas no provienen naturalmente de la Observación y de la Reflexión. Por cierto, no existe un misterioso *espíritu de la época* que impregnaría a los seres humanos, sino que hay siempre límites aceptablemente rigurosos de lo pensable, límites invisibles, imperceptibles para aquellos que están *adentro*, a lo sumo con un margen para correcciones y alteraciones. En todas las épocas reina una hegemonía de lo pensable (no una coherencia sino una cointeligibilidad)... (2010: 16).

Se trata de otras nociones de “subjetividad” y “experiencia” porque las constituyen “ideas y discursos”, conceptos con los que Angenot decide encarar su programa de “describir y explicar las regularidades en lo que se dice, se escribe, se fija en imágenes y artefactos en una sociedad. En las esquematizaciones que narran y argumentan y que, en un determinado estado de la sociedad, están dotadas de inteligibilidad y aceptabilidad y parecen esconder ‘encantos’ particulares, funciones y apuestas [*enjeux*] sociales”, frente a “la proliferación y

dispersión teórica en las ciencias humanas” (2010: 14)¹⁷⁹. Es otra noción de “*experiencia*” y otra de “*subjetividad*” las que se necesitan para poder dar cabida a estas orientaciones de significados, que no solamente eclosionan a la literatura, sino a la propia disciplina escolar y al trabajo docente. No se trata, como ya hemos dicho, de una experiencia devenida de una situación pretendidamente no “controlada”, pero que en simulacro vende la convicción de que se puede manejar una “construcción de subjetividades” de los alumnos. Pretensión que, a la vez, sumerge en un vacío metodológico a la enseñanza de la literatura, ya que pone bajo sospecha los saberes que los docentes consideran realizaciones de la disciplina escolar y, por ello, reaseguro de su trabajo. Tampoco se trata de una cosificación de la “experiencia” o de la “subjetividad”, sino de iniciar esfuerzos conceptuales para elaborar hipótesis con mayor grado de validez, a fin de analizar las particularidades de “la

¹⁷⁹ Dice Angenot al respecto: “En el vasto campo, importante pero mal señalado, que trata las ‘ideas’, los ‘discursos’, las ‘representaciones’ que circulan en una determinada sociedad (así como las ‘mentalidades’ y los ‘mitos sociales’), hay una abundancia de palabras —algunas se remontan a Aristóteles, como ‘lugar común’, otras a Destutt de Tracy, a través de Karl Marx, como ‘ideología’— que se superponen confusamente, admitiendo variadas definiciones, y los investigadores las emplean indistintamente” (2010: 13). En tanto que, para el autor, “las prácticas discursivas son hechos sociales y, en consecuencia, hechos históricos. [...] Huelga decir que los discursos, las creencias vinculadas a ellos y las ideas aparecen y evolucionan [en el sentido de cambio] con la historia como telón de fondo: la posibilidad misma de conferirles una significación, tanto como su influencia, *son* historia. Las ideas que se estudian son las que los seres humanos se hacen de algo en un tiempo determinado: por ejemplo, la locura, la enfermedad mental, la sexualidad para Michel Foucault, ideas cambiantes que serán algún día devaluadas y cuyo análisis no apunta a descubrir una cosa-en-sí trascendente respecto de esas ideaciones sucesivas” (2010: 15-16). El programa de la sociocrítica y los trabajos de Angenot en particular permiten considerar sus retornos a conceptos fuerza, como el de “hegemonía” de Gramsci, relacionado con el de “heteroglosia” de Bajtín, también las “conciencias respondientes o dialogizadas”, pero en consonancia con Gramsci y un posicionamiento de lo social al modo de la teoría de los campos de Bourdieu, que abandona el “mito democrático” del autor ruso (2010:24). Esta opción se ve claramente en el cruce que hace con la noción de discurso como “regímenes de verdad” de Foucault. Así, “Como puede observarse, la pretensión de abarcar esta totalidad discursiva que circula en un determinado momento y espacio social acarrea dos consecuencias metodológicas básicas: por un lado, implica privilegiar los cortes sincrónicos (por ejemplo, 1889) y, por otro, trabajar de manera interdisciplinaria focalizando no en las zonas estables o cristalizadas, sino en los lugares de cruce...” (Leunda, 2011: 114). En efecto, si bien este programa seguramente tendrá sus detractores tanto en los estudios lingüísticos como literarios sumado a sus problemas de difusión en el mundo hispanohablante (Leunda, 2011: 113), la redefinición de Angenot del “discurso social” presenta muchas ventajas como marco de análisis de la enseñanza de la literatura (de hecho, también de la lengua), porque sus modos de situarlo y, justamente, recortarlo en “todo lo que se dice y escribe en un estado de sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se habla públicamente o se representa hoy en los medios electrónicos. Todo lo que se narra y argumenta, si se considera que narrar y argumentar son los dos grandes modos de la puesta en discurso. [Además que] podemos llamar ‘discurso social’ no a ese *todo* empírico, cacofónico y redundante, sino a los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organizan lo decible —lo narrable y opinable— y aseguran la división del trabajo discursivo” (2010: 21); presenta una economía conceptual necesaria para una metodología circunstanciada como la que pretendemos desarrollar. Es decir, que no solamente teorice, sino que sea susceptible de elaborar orientaciones para el trabajo docente.

experiencia de lectura literaria en” las instituciones educativas:

En otro lugar hemos iniciado la descripción de este pensamiento sobre la singularidad de la experiencia de la lectura literaria en términos de una teoría del “resto”: emergencia no previsible de *un incalculable* del cual, no obstante, tenemos la testificación (por parte de un lector) y el vestigio conjetural de su haber tenido lugar (en el texto o la obra que sigue disponible allí para dar lugar, durante el curso indeterminado de nuevas prácticas de lectura, a otros *casos*) (Dalmaroni 2009a). En tal sentido, proponemos interpretar y reutilizar la fórmula “teoría social de la acción individual”, si establecemos que “individual” califica no al sujeto que actúa sino a la “acción” y, por tanto, al trance en que una subjetividad se constituye en y por el acontecimiento, se trate de un sujeto incidentalmente formado por un individuo o por un colectivo. En ese contexto es posible, como proponemos, pensar la lectura en la escuela desde una teoría abierta de la acción singular (en rigor, irreplicable por irreductible) de un sujeto colectivo (por ejemplo, la comunidad de lectura del aula) (Dalmaroni, 2011b: 148).

Por lo tanto, una metodología circunstanciada de su enseñanza será tal si abre el juego a otros discursos que ponen al ruedo otras ideas de hechuras ficcionales que dialogan o contestan ya no a “la literatura”, sino a sus realizaciones, que suponen modos de inscribirse en lo literario, producir lo literario y pensar lo literario en su historicidad (Robin, [1993] 2002). Tanto desde orientaciones de significados que se le presentan a la disciplina escolar y al trabajo docente como “novedosas” (los dibujos animados, las ficciones y modos de noticiar televisivos, etc.) como desde otras más “añejas”, vinculadas con una idea de lo literario como modo de hablar “de la vida”, de la “realidad verdadera”.

En suma, son dos maneras que nos informan de que la subjetividad irrumpe en las aulas como *modo de hablar de la vida*. No obstante, es una vida *dicha*, es decir, que se muestra en la coyuntura de la clase y en su contingencia, en su estatuto discursivo, y, en ese sentido, hiere cualquier intento de asirla desde alguna ontología realista (ya sea de tinte metafísico o experimental empirista). Lo que se puede asir de esa propensión que genera lo literario en la enseñanza de la literatura, en cuanto a *decir la vida* en términos de puestas en valor por su verdad o falsedad (sea porque el cuento tal no narra algo del orden de lo posible en una realidad o porque falsea una idea de interés o gusto estético), es una “puesta en comunicación lógica y temática [de] los espacios sublimes de la reflexión filosófica y la literatura audaz e innovadora con el campo trivial del eslogan político, la canción del café concert, y la comicidad de las revistas satíricas, de las bromas sobre los militares y de las ‘gacetillas’ de la prensa popular” (Angenot, 2010: 25). En nuestro caso, se trata de otro

“estado de sociedad” que pone en “comunicación lógica y temática” a la telenovela con las narrativas de Hernández, Ocampo, Puig, por ejemplo, o a las anécdotas cargadas de tópicos de narrativas orales, y, en esto disentimos de Angenot, para nada triviales. Pero para poder visibilizar este postulado de una metodología circunstanciada de la enseñanza de la literatura, los hiatos que señalan docentes y alumnos entre saberes literarios enseñados y lecturas necesitan también circunstanciarse, llenarse de sentido, en las posibilidades de los regímenes de lo pensable que ofrecen la disciplina escolar y el sistema educativo.

Intentaremos, en el siguiente capítulo, explicar cómo estos fundamentos para la enseñanza de la lengua y la literatura, a saber, su fragmentación en la enseñanza diferenciada de dos objetos con identidad disciplinaria escolar propia (aunque susceptibles de ser vinculados), la enseñanza de la lengua entendida como heteroglosia en el señalamiento deliberado de una lengua oficial (modelo hipotético de realizaciones lingüísticas no “reales”) y la enseñanza de la literatura como forma de pensar lo literario en el *enjeux* de los discursos sociales, que inevitablemente remiten a validaciones o cuestionamientos de regímenes de realidad/verdad, pueden sustentar propuestas de trabajo docente. Y, de ese modo, justificar su articulación en una metodología circunstanciada (en la disciplina escolar y el sistema educativo) de la enseñanza de la lengua y la literatura.

5. MODOS DE REALIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE ORIENTADOS POR UNA METODOLOGÍA CIRCUNSTANCIADA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

La reconfiguración de la enseñanza de la lengua y la literatura en enseñanza de la lectura y la escritura organizada por textos (mezcla entre nociones de clase y tipo textual con géneros discursivos) ha encarnado en la disciplina escolar y el sistema educativo. Así, los libros de texto se presentan como una zona en la hiperproducción en didácticas de la lengua o la literatura que permite visibilizar este hecho a la manera de una bisagra entre las producciones curriculares y las concreciones del trabajo docente. Esa argamasa de conceptos justificada en la enseñanza de la lectura y la escritura, y su continuidad no solo en los libros de texto actuales, sino también, y como ya lo hemos desarrollado, en sus similitudes con las últimas disposiciones curriculares nacionales y jurisdiccionales para el área¹⁸⁰, se presenta como el núcleo por resignificar desde una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura a la hora de proponer modos de realización del trabajo docente. Así es que los libros escolares del momento no presentan cambios sustanciales respecto de los cuerpos de saberes que traducen como legítimos ni tampoco sobre sus formas de organizarlos y ofrecerlos para sus realizaciones prácticas¹⁸¹.

¹⁸⁰ Continuidades que también se presentan en el documento oficializado este año por el INFD para las nuevas orientaciones de los profesorados en Letras: <http://www.me.gov.ar/infod/documentos/lengua.pdf>.

¹⁸¹ En 2000, elaboramos para la colección de Lengua y Literatura. Polimodal, de la editorial Longseller, dirigida por Valeria Sardi, el libro de texto *La maquinaria literaria*. Dicha colección, que se reedita hasta la actualidad, ofrece libros de autor y un formato de fascículos en los que se desarrollan diferentes contenidos de lengua y literatura, que se desagregan en otros relacionados y que conforman parte de la prescripción curricular de los diseños para el nivel. En nuestro caso, partimos del problema de la especificidad literaria para resignificar saberes conservados en la enseñanza de la literatura: géneros, narradores, autor, lector, entre otros. Nuestra ventaja, a diferencia de la de otros autores que han trabajado para otras editoriales, fue que tan solo tuvimos que concentrarnos en esos conocimientos, ya que la idea de la colección que presentaba cada libro a muy bajo costo consistía en que los docentes podrían seleccionar propuestas diferentes según esos temas y así no verse comprometidos con sus alumnos en el pedido de un solo manual (por lo general, muy caro) que luego no trabajarían por completo. Se trata de las condiciones de producción de los libros de texto, que todavía no están estudiadas, según las regulaciones editoriales a las que deben adscribirse los autores, a quienes, la mayoría de las veces, se les atribuye la total responsabilidad de la publicación. Es decir, que los requerimientos acerca de los derechos de los textos literarios que la editorial puede pagar o no, si se trata de autores que no le pertenecen (de allí, muchas veces el uso de fragmentos); el hecho de solicitar que los productos no se distingan demasiado de las líneas editoriales hegemónicas y sus mercados cautivos; el cumplimiento con los diseños curriculares; el pedido de acompañar esos manuales con modelos de planificación y evaluación, también con las actividades de integración de los contenidos que fuerzan saberes y objetos, entre otros, hacen a sus condiciones de producción materiales y simbólicas que debieran ser

Los grandes grupos editoriales han tomado, en la actualidad, las variaciones sobre los encastres de perspectivas de las didácticas de la lengua o la literatura para garantizar la oferta de modos de resolución del trabajo docente que cumplan con los requerimientos curriculares remodelizados en los NAP y en los avances al respecto de la provincia de Buenos Aires, que se están desarrollando en el presente de esta investigación. Por ejemplo, el grupo editorial Santillana ya ha legitimado en sus productos para la secundaria la orientación de la enseñanza de la literatura articulada en el contenido/eje de las “cosmovisiones” del DLBA (Diseño de Literatura de 4.º año de la provincia de Buenos Aires, y al que ya hemos referido en el capítulo anterior), mientras los docentes de esta provincia recién ahora están siendo informados a través de cursos de capacitación sobre las implicancias y fundamentos de esta perspectiva curricular y también mientras otros diseños curriculares provinciales no trabajan sobre ese contenido/eje (como en Río Negro) o aún la mayoría de las provincias no han desarrollado los suyos. Curiosamente, Santillana publicita sus dos manuales para la enseñanza de la literatura para el 4.º año y el 5.º año de la escuela secundaria en la suposición de que las “cosmovisiones” son un planteo curricular válido para todo el mercado escolar, es decir, para todo el país. Así, se expresa en su página web que “*Literatura IV. Las cosmovisiones mítica, épica y la mirada trágica...* responde a los nuevos diseños curriculares, destinados al 4º año de la Enseñanza Secundaria. [...] [y] *Literatura V. Las cosmovisiones realista y fantástica. Ciencia ficción y visión del mundo* [es el] Libro que responde al 5º año de la Enseñanza Secundaria, y conserva la estructura y enfoque del libro destinado al 4º año”¹⁸².

En el índice de *Literatura IV. Las cosmovisiones mítica, épica y la mirada trágica* (Avendaño, Maidana, Pinasco, Toledo y Wisniacki, 2011), igualmente se aprecia la continuidad del encastre discurso, clase y tipo textual como propuesta de realización del trabajo docente. La sección I, titulada “La literatura y otros discursos sociales”, despliega los nuevos contenidos de las cosmovisiones que, a la vez, se recortan en figuras de héroes:

investigadas en profundidad. Dicha cuestión excede los fines de esta investigación, pero, por ello mismo, dejamos en claro que traemos al análisis, básicamente, los índices de libros de texto y sus modos de publicitarse como forma clara de observar esas directrices que desestabilizan cualquier crítica ingenua localizada únicamente en las autorías.

¹⁸² Disponible en: http://www.santillana.com.ar/01_titver.asp?level=poli&idserie=159.

míticos, épicos y la dicotomía héroe/antihéroe como problematización de la figura del gaucho. De este modo, la historiografía literaria se reorganiza en la lógica de un pasaje de la literatura universal a la argentina, que también supone un juego de apertura y continuidad del canon escolar. Igualmente, este libro de texto organiza esa apertura del canon escolar básicamente con autores de la literatura infantil y juvenil. Así, ofrece versiones de autor de mitos y leyendas, por ejemplo, de Beatriz Fernández y Alicia Stacco, Franco Vaccarini y Liliana Cinetto, publicadas en la misma editorial (como el caso de las primeras) y de Latinbooks, junto con trabajos de Juan Goytisolo y Pérez-Reverte, efectivamente novedosos para dicho canon. En la sección II, el manual se dedica a los “discursos académicos” para disponer contenidos que dan cuenta del texto (tipo) “expositivo”, “expositivo argumentativo”, “de opinión”, en la que dedica un espacio especial a los “paratextos” de la divulgación científica, como la “infografía”. Las actividades de lectura (“lectura y comprensión lectora”, diferencia el manual) están dispuestas en la sección dedicada a la enseñanza de la literatura y las de escritura denominadas “Escritores en taller” para el trabajo con el discurso académico del que derivan géneros, como la divulgación científica, o clases de textos, como la reseña crítica, en cuanto serían representativos de los tipos antes enunciados. De este manera, la enseñanza de la lengua y la literatura reconfigurada en la enseñanza de la lectura y la escritura no presenta en este libro de texto entradas por sus reificaciones, es decir, no jerarquiza la lectura y la escritura como contenidos en sí mismos, pero sí las escinde: con la literatura, se enseña a leer, que para Santillana sigue siendo la comprensión lectora, y, con la lengua —o temas ya encarnados en la disciplina escolar “como de lengua” (discursos, tipos y clases, en este caso, llamados “académicos”)—, se enseña a escribir en la modalidad taller.

Ya sea que estos libros se utilicen efectivamente o no en el trabajo docente, y más allá de la larga tradición de la investigación pedagógica y didáctica al respecto —que viene ofreciendo análisis diversos para sus revisiones críticas y constantes objeciones (Negrin, 2009)—, se presentan como horizonte de referencia para las realizaciones cotidianas de la enseñanza de la lengua y la literatura. En el presente, están nuevamente apremiadas por las reformas y sus reconfiguraciones de los objetos de estudio y saberes que ya hemos analizado en capítulos anteriores. Por ello, creemos que una metodología circunstanciada

de la enseñanza de la lengua y la literatura también tiene que asumir este horizonte referencial, porque abona a la complejidad sobre el estado de situación de los diversos estatus de saberes que se proponen como legítimos para la enseñanza. Por ejemplo, llama la atención cómo el mismo Grupo Santillana, si bien insiste en que atiende a las últimas disposiciones curriculares para el área, en el caso de sus libros destinados a los tres primeros años de la Educación Secundaria Básica (o Tercer Ciclo de EGB, según la jurisdicción) para los que agrega como subtítulo *Prácticas del lenguaje*, los titula Lengua y Literatura. Así, *Lengua y literatura I. Prácticas del lenguaje* (Avendaño, Ballanti, Incarnato, 2010) también de la colección Saberes Clave Santillana se presenta en el sitio web del Grupo Editorial de la siguiente manera:

Libros que proponen un tratamiento de la **Gramática y la Literatura en forma diferenciada**. Una propuesta **con desarrollo profundo de contenidos**, que incluye una selección cuidadosa de **reconocidos autores** de la Literatura clásica y contemporánea. Incluye **secciones especiales: Antología, Ortografía con fichas y Técnicas de Estudio: La literatura y otros discursos**: Trabajo con textos literarios y no literarios, propuestas de escritura, oralidad y reflexión sobre la teoría literaria. **Gramática, normativa y ortografía**: Para el trabajo con contenidos gramaticales y ortográficos. **Técnicas de trabajo**: Técnicas de estudio y propuestas de investigación escolar. **Para el docente**: Una guía con sugerencias para la planificación, clave de respuestas y proyectos de lectura¹⁸³.

En efecto, el índice del manual confirma este tratamiento diferenciado de la lengua y de la literatura. Pero, a contrapelo de sus propios manuales para 4.º y 5.º años de la secundaria, asume la continuidad de la organización por discurso/texto/clase al modo del cognitivismo textualista. Por ejemplo, el “relato policial” (“Un mensaje misterioso”, de Arthur C. Doyle) es presentado como “narración” con sus “elementos” y “tipos”; la novela gótica agregaría a la narración la “descripción” (fragmento de *Frankenstein*, de Mary Shelley); el cuento tradicional, los “núcleos narrativos” (“Historia del zapatero remendón”, versión de Liliana Cinetto de un cuento de *Las mil y una noches*: “El traje nuevo del emperador”), del que se desagrega “el folleto turístico”; y así continúa con “el relato de aventuras” y la “noticia periodística”; la “poesía tradicional” y el “instructivo”; los “mitos y leyendas” y “la síntesis argumental”; los “cuentos fantásticos” y la “entrevista periodística”; “el teatro” y “la

¹⁸³ Los destacados en bastardilla y negritas corresponden al texto original. Disponible en: http://www.santillana.com.ar/01_titver.asp?level=poli&idserie=160.

biografía y la cronología”; la “ciencia ficción” y “el guión cinematográfico”. El extenso manual *Lengua y Literatura I. Prácticas del lenguaje* (más de doscientas páginas) plantea otro recorte, ya no para una enseñanza de la lengua, sino de la gramática al modo de su última versión en la disciplina escolar, como lo hemos explicado en el capítulo anterior. En este caso, citaremos algunos de los contenidos del abultado índice: “Gramática, normativa y ortografía”; “Los textos: intenciones y tramas”; “Coherencia y cohesión”, “La oración y la actitud del hablante”, “Las oraciones bimembres y unimembres”; “Los sustantivos”, “Forma y función de los sustantivos”; “Los adjetivos”, “Género y número del adjetivo”; “El verbo”, “La conjugación verbal”, “Uso de tiempos verbales”; “Clases de sujeto y de predicado”, “Otros modificadores del sustantivo”, “Modificadores del núcleo verbal”, “El predicativo subjetivo obligatorio”; “Los adverbios”, “Los pronombres”, “Los verboides”, “Paradigma de la conjugación”. La sección II del libro reenvía a estos saberes en una operación de relegitimación que les confiere un lugar protagónico como parte de los contenidos que el manual desarrolla. También, al igual que *Literatura IV y V*, propone instancias de trabajo diferenciadas: los proyectos de lectura y escritura. La reconfiguración de la enseñanza de la lengua y la literatura en lectura y escritura se localiza en las actividades de inicio y cierre de los temas, pero con un lugar especial que evidencia los encastres que hemos analizado. “Comprensión lectora” y “Escritores en taller” reaseguran el cumplimiento, por parte del manual, de dicha reconfiguración, a la vez que asumen, para la enseñanza de la literatura, las disposiciones del DLBA con los géneros en los que organiza el trabajo: fantástico, maravilloso, policial clásico, mitos y leyendas. Estos géneros también, en algunos casos, dan continuidad a los institucionalizados en la disciplina escolar desde los CBC, como el fantástico, el maravilloso y el policial. Se trata de la lógica espiralada en la que los mismos temas/contenidos se retoman en un intento por ofrecer, a partir de criterios de mayor complejidad (de lo más sencillo a lo más complejo), textos que pondrían al ruedo saberes que no fueron tratados en años anteriores. Esta recursividad, con certeza, es complicada de resolver en cuanto a que inevitablemente, como explicamos con Bronckart (2007), lleva a disponer de manera arbitraria qué saberes corresponden a qué edades; qué textos son para qué edades. Es decir, que la selección de textos/géneros según las edades, indudablemente, está signada por los otros productos que cada editorial necesita vender. Por lo general, para el caso del área, se trata de constantes

reenvíos a las colecciones literarias escolares y, en los últimos años, con especial énfasis en la literatura infantil y juvenil. Basta tomar el caso de Santillana, Alfaguara, Aguilar.

En cuanto a la primaria, Estrada —hoy del Grupo Macmillan (junto con Cántaro, Azulejos, Puerto de Palos y Castillo)— presenta la colección *Confluencias* directamente ofrecida por la editorial para *Prácticas del Lenguaje*, de nuevo, como si trataran de diseños curriculares dispuestos por todas las jurisdicciones del país¹⁸⁴. Así, publicita *Confluencias 6 Prácticas del Lenguaje* en su sitio web:

Confluencias 6 Prácticas del Lenguaje responde a los **diseños curriculares vigentes**. Está organizado por **capítulos** en los cuales encontrarán **textos literarios y no literarios, preguntas anticipatorias, actividades de integración, de autoevaluación, técnicas de estudio, procedimientos para producir textos y preparar exposiciones orales y actividades con propuestas de lectura**. También encontrarán **biografías, información complementaria** que amplía las lecturas y las contextualiza, actividades para **debatir y conversar, vocabulario y normativa**. En el libro encontrarán secciones como "**Practicario**", con más textos y actividades para que los alumnos puedan *escribir e inventar como escritores*, "**Trabajo práctico**" con más actividades para que puedan resolver en hoja aparte o en el cuaderno. Y, al final del libro, el apartado "**Saber hacer**" con técnicas para ayudarlos a aprender a estudiar y procedimientos

¹⁸⁴ Importa seguir señalando esta generalización de los diseños curriculares porque, por ejemplo, el mismo Grupo Editorial presenta sus productos para la enseñanza de otras áreas disciplinares distinguiendo en sus tapas qué Diseño Curricular siguen, si el de Ciudad Autónoma de Buenos Aires o el de provincia de Buenos Aires, etc. Como *Prácticas del Lenguaje* direcciona hacia los diseños de estas dos jurisdicciones y, dado su lugar de centro respecto del resto del país, es claro que las editoriales prevén su proceso de expansión y generalización a corto y largo plazo para lo que también coadyuvan en una imposición homogeneizadora propia de las necesidades del mercado. En términos mercantiles, la diversificación de distintas líneas para la enseñanza de las áreas no es rentable. Existe una larga tradición en la investigación educativa sobre los libros de texto que viene abordando las políticas editoriales, económicas y culturales que los atraviesan en el sentido de mercancía que se comercializa, a la vez que configura la práctica pedagógica y profesional, como también los lineamientos curriculares. Señala Marta Negrin (2009: 194) que, en gran medida, son las investigaciones de Apple iniciadas en Estados Unidos a partir de la década del ochenta las que develan este protagonismo del manual en las orientaciones efectivas sobre la enseñanza de las disciplinas en las instituciones educativas. También la autora explica que, en línea con esta perspectiva de la pedagogía crítica norteamericana, Bonafé estudia las políticas del libro de texto en España, y, ya desde la investigación histórica, Choppin les confiere funciones educativas, pero también políticas y sociales pasibles de ser validadas desde el siglo XIX: referencial, instrumental, ideológica y cultural, documental. Siguiendo con Negrin, otro grupo de investigadores se ha dedicado a estudiar los efectos de la publicidad y el *marketing* modernos en la elaboración de los manuales escolares, en relación con la producción de conocimiento de las didácticas de las disciplinas cruzadas con la psicología cognitiva, con lo cual se ha creado una nueva línea de negocios o mercantilización en torno a los aprendizajes. En el caso específico de los manuales destinados al área de Lengua y Literatura, cabe también señalar que existen una serie de antecedentes de análisis críticos, como la publicación en nuestro país de "El reverso del texto", de Pierre Kuentz, y "Sobre el manual", de Roland Barthes (Bombini [comp.], 1992), y aquellos que revisan el ingreso de las teorías lingüísticas en sus formulaciones (Bombini y Krickeberg, 1995; Monti, 2003).

propios del área. *Cada uno de los libros tiene una Antología realizada por Carlos Silveyra (actual presidente de la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina)*¹⁸⁵.

El tercer gran grupo editorial Kapelusz-Norma, que hoy monopoliza los libros de texto y parte de las ediciones literarias en la región, ofrece para segundo ciclo de primaria *Prácticas del Lenguaje 4 - Leer y escribir para aprender a leer y escribir* (Aisemberg, Bisceglia, El Jaber, Eujanian, González, Miller, Pacheco, Sánchez, Soriente, Varela y Vasallo, 2011), enmarcado en el ambicioso proyecto de la implementación de un programa de lectura y escritura propio (*Programa Aprender a leer y escribir para aprender a leer y escribir*¹⁸⁶), lo que nos devuelve a nuestras explicaciones sobre los estrechos vínculos entre políticas y mercado:

La serie Prácticas del Lenguaje para el segundo ciclo, enmarcada en el Programa Aprender a leer y escribir para aprender a leer y escribir, es una propuesta flexible que se adapta a las preferencias de cada docente y a las necesidades de cada grupo: las prácticas y la reflexión sobre el lenguaje se organizan en dos secciones diferenciadas pero vinculadas por las características textuales de cada género. **Libro para el alumno:** Cada libro está organizado en dos secciones principales: “*Prácticas de lectura y escritura*” [...] se organiza en torno de un género discursivo y desarrolla el proyecto en una secuencia ordenada de pasos; “*Reflexión sobre el lenguaje*” (con temas de comunicación, gramática, ortografía y puntuación) sistematiza la reflexión lingüística que los alumnos pueden hacer a partir de las prácticas. El docente puede optar por trabajar ambas secciones en paralelo, dedicándole un tiempo semanal a cada una, o bien en forma articulada, vinculando las cuestiones gramaticales con la organización discursiva, la comprensión lectora y la producción escrita. El libro se cierra con el “*Proyecto del Bicentenario*”, un proyecto de lectura, escritura y análisis de imágenes distinto para cada año. **Agenda:** [...] que ayudará a los chicos a organizar su tiempo y a hacerse responsables de contar los materiales requeridos y realizar la tarea en las fechas asignadas. Además, en ella encontrarán una regla ortográfica y una palabra nueva por semana, la síntesis de las clases de palabras y el paradigma verbal, así como páginas para que los alumnos monitoreen su propio aprendizaje, con el registro de palabras nuevas o que les presentan dificultades, y de ideas iniciales que los ayuden a planificar sus propios textos. La consignación de efemérides permite, además, establecer vínculos transversales con otras áreas y temas.

Guía didáctica para el docente: [...] fundamenta las decisiones que se han tomado para elaborar el programa, y desglosa y expone la estructura conceptual de los contenidos del libro del alumno. Presenta, además, una planificación anual en la que se establecen los vínculos entre las secciones del libro del alumno, así como respecto de la agenda y de otras propuestas de lectura. Además, incluye una guía y un solucionario con las respuestas esperables para las actividades de cada capítulo y sección. Finalmente, propone

¹⁸⁵ [Los destacados en itálica son nuestros].

No se permiten ver los índices, y los autores no aparecen en tapa.

Disponible en:

http://www.editorialestrada.com.ar/librodetalle_estrada.asp?ID_NIVEL=3&ID_SERIE=14&ID_AREA=14&ID_LIBRO=37.

¹⁸⁶ Disponible en: <http://www.kapelusz.com.ar/contenido/plantilla.aspx?p=/gg1BVRCe7OzaSn4dcmovQ==>.

un plan lector con siete u ocho títulos provenientes de los fondos de literatura infantil y juvenil de la serie GOLU y el sello Norma¹⁸⁷.

En suma, cada grupo editorial nos reenvía a sus propios productos, en los que la literatura infantil y juvenil y otros autores publicados por esos mismos grupos aparecen como realizaciones literarias legitimadas, ya sea para enseñar literatura en sentido estricto o para la enseñanza de la literatura como contenido del Diseño Curricular Prácticas del Lenguaje o Literatura. Cada sitio web destaca las formas de solicitar promotores y los descuentos que realizan a las instituciones educativas por compras comunitarias, y sus noticias, en las que divulgan cómo sus autores han sido galardonados o los proyectos educativos o de promoción de la lectura en los que participan. También destaca, en asociación con entidades públicas, como el caso de Santillana y su Fundación, que, en convenio con la Universidad Nacional de San Martín, promueve la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe, a la vez que desarrolla el observatorio de las políticas en esa materia llevadas a cabo mediante programas y planes por los distintos Estados Nación que componen la región¹⁸⁸. Son otras formas de comercialización de los

¹⁸⁷ Disponible en:

<http://www.kapelusz.com.ar/producto/producto.aspx?p=BNtkG5RwvWmg7dcyNKE/jP/kg3fDgCTt>.

¹⁸⁸ Así se señala en el Portal de la Fundación Santillana-UNSAM:

El portal de la Fundación Santillana, "Hacia una sociedad más justa. La educación de jóvenes y adultos en América Latina", tiene por objetivo poner a disposición un recurso que promueva el intercambio de visiones, la actualización de conocimientos y el seguimiento de los diferentes proyectos destinados a atender la problemática de la alfabetización y educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. En tal sentido, recoge como antecedentes las decisiones adoptadas en las XV y XVI Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno, realizadas en Salamanca (2005) y en Montevideo (2006), respectivamente. En Salamanca, se encomendó primero la presentación de un "Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015". De esta manera, se impulsaba una iniciativa que estaba en coincidencia con el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización 2003-2012. Posteriormente, el Plan fue valorado y puesto en marcha durante la Cumbre de Montevideo, donde se ha declarado el año 2007 como el "Año Iberoamericano de la Alfabetización", mediante la coordinación y la suma de esfuerzos nacionales a partir de las estrategias y procesos decididos y, en algunos casos, ya puestos en funcionamiento por los diferentes países. Tenemos la convicción de que el analfabetismo es, sin dudas, una de las expresiones más graves de los procesos de exclusión y marginación social, y, a raíz de ello, la alfabetización es un requisito imprescindible en cualquier estrategia de equidad e inclusión social que pretenda poner en marcha la región. Fundamentalmente, si se tiene en cuenta que para poder alcanzar las metas de alfabetización previstas para 2015, los países de la región deberían atender un promedio de cerca de 2,9 millones de personas por año. Cabe recordar, en este sentido, que los bolsones de analfabetismo implican un doble desafío. Por una parte, saldar una deuda del Estado con los sectores más desfavorecidos, haciendo valer un derecho fundamental de las personas, como es la educación...

Disponible en: <http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/paginas/presenta.asp>.

saberes avalados en el cumplimiento de las políticas curriculares y educativas, pero también en su autolegalización como entidades controladoras de la *calidad* de esas políticas o garantes de aquello que el Estado no ofrecería. Mercadeo de saberes que, en general, dan continuidad a los procesos de alianzas entre estos sectores característicos de los años noventa, que ya hemos explicado anteriormente y en extenso.

Lo que interesa ahora, con el fin de sustentar modos de realización de una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura, es localizar en qué instancia del trabajo docente los encastres de perspectivas saturados de contenidos y actividades empaquetados en retóricas del “deber ser” de la lectura y la escritura violentan las cajas curriculares o las dejan libradas a actos de extrema imaginación. No interesa para quedarnos en estos señalamientos, sino para resignificar estas argamasas de saberes *en* el trabajo docente y *desde* él, *en* las lógicas de la disciplina escolar y el sistema educativo y *desde* ellas.

5.1. Hacia la resolidarización de los saberes pedagógicos y los saberes docentes: los usos específicos de los materiales didácticos

Como se desprende del apartado anterior, el hecho de traer a este capítulo, dedicado a sustentar los posibles modos de realización del trabajo docente entendidos desde una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura, el análisis de los libros de texto recortado en este interés no supone su tratamiento en profundidad, lo que demandaría otra investigación. Se trata, en realidad, de reconocer las implicancias de estos agentes orientadores de la enseñanza, dada la potencia legitimadora de sus productos en alianza con las políticas educativas, pero no para instalar nuestra enunciación en un orden de la denuncia —más allá de que inevitablemente lo conlleve—, sino para buscar y visibilizar modos de resolidarización entre los saberes pedagógicos y los saberes docentes. Vistos de esta manera, y, si se quiere, paradójicamente, los mismos libros de texto y todos los productos de su entorno abren esta posibilidad de hallar otros caminos más atentos a

estas determinaciones del trabajo docente, y, por ello, hemos dispuesto para este capítulo su problematización.

Así, estudios recientes sobre los manuales escolares del área cuestionan las hipótesis más divulgadas en el ámbito educativo, basadas en que los docentes tan solo los aplicarían mecánicamente en sus clases. Por el contrario, estas investigaciones interrogan los usos que los docentes de Lengua y Literatura les confieren a los libros de texto. Dichos usos se analizan a partir de la investigación didáctica sustentada en biografías de formación y relatos de vida, pero atendiendo a sus problemas epistemológicos y metodológicos. Es decir, que se reconoce que, en esos relatos de los docentes sobre los usos de los manuales escolares, “no siempre se admite con franqueza que estos materiales son consultados de manera asidua en las prácticas de enseñanza. Particularmente, la utilización del manual como reservorio del saber disciplinar actualizado provoca un cierto sentimiento de vergüenza que lleva a ocultarlo, o al menos, a hacerlo pasar por desapercibido [...]. En algunos casos la dependencia del manual se asocia al facilismo, a la falta de creatividad, responsabilidad y de compromiso con la tarea docente. De allí los recaudos que exige la conversación con los profesores entrevistados” (Negrin, 2009: 204). En este sentido, Marta Negrin ha relevado cuatro funciones recurrentes otorgadas al manual escolar por parte de los profesores de Lengua y Literatura: configuración de los alcances de la disciplina escolar, solidarización de saberes procedentes de diversas áreas del conocimiento, formas del conocimiento didáctico y antologías de textos apropiados para la enseñanza¹⁸⁹. La autora sigue señalando que “en la mayoría de los casos, los profesores confieren a estos libros un rol instrumental”, una “función facilitadora” de los modos de organizar su trabajo con los alumnos. Este consenso se resume en tres propósitos que se develan en las entrevistas: “Seleccionar textos literarios o no literarios para organizar, a partir de allí,

¹⁸⁹ Explica Marta Negrin: “Las razones de estos usos parecen devenir de la especificidad de los objetos de enseñanza y de las relaciones entre el conocimiento escolar y los saberes construidos en el seno de las numerosas disciplinas de referencia, de las que solo parcialmente se nutre la enseñanza de la lengua. La primera de ellas, la configuración y estructuración de lo que constituye la asignatura escolar —los contenidos que la ‘llenan’, su secuenciación y jerarquización, la distribución en cada año escolar— [...]. La organización de los saberes a enseñar en una propuesta coherente se revela como la función más importante que debiera cumplir un manual escolar. Las críticas recurrentes a las ediciones más nuevas radican justamente en que no logran ese cometido: presentan ‘mucha dispersión, mucha mezcla’, ‘abarcen infinidad de temas para un mismo año, cuando la realidad es que más de cuatro unidades no se pueden trabajar’, según la opinión de otra de las docentes entrevistadas” (2009: 201).

alguna actividad o explicar algún contenido disciplinar. Seleccionar ejercicios o consignas de trabajo. Recoger ‘ideas’ que operen como fuente de inspiración en la elaboración de propuestas personales” (Negrin, 2009: 202). Estos propósitos, que distan de criterios de aplicación mecánica, permiten ver una relación de consulta de los libros de texto por parte de los docentes: “Algunos docentes examinan cuidadosamente las distintas ediciones, generalmente antes del inicio del ciclo lectivo y realizan una señalización de ejercicios, fragmentos o capítulos que, según su criterio, resultan valiosos para la práctica de aula porque han sido tratados con profundidad, contienen una propuesta innovadora, se revelan adecuados para algún tipo de clase particular. En otros casos, la lectura del manual reconoce un itinerario más azaroso, escasamente planificado, librado a las urgencias de la cotidianeidad”. Por ello, Negrin señala que ambas formas de consulta responden a la elaboración de un “libro de texto ideal” y que el recurso de la fotocopia muestra un orden del “deseo de los profesores de elaborar materiales que ellos creen que estarán mejor adaptados a su estrategia pedagógica y a las necesidades específicas de sus alumnos” (2009: 202).

En resumen, las concreciones del trabajo docente orientado desde el horizonte de referencia de los manuales escolares admiten el reconocimiento de operaciones de autoría y reedición por parte de los profesores de Lengua y Literatura legitimadas en el uso de la fotocopia, aunque expresen la privación del “contacto con la materialidad del objeto libro” y sus implicancias poco positivas respecto del desarrollo del “hábito de la lectura”. Estas operaciones sobre los libros de texto —posibilitadas por el recurso de la fotocopia— pueden sintetizarse, siguiendo nuevamente a Negrin, en cinco tipos de acciones, “recorte”, “montaje”, “supresión”, “agregado” y “construcción” (2009: 202-203):

Las fotocopias aparecen como un soporte de lectura legitimado en las prácticas cotidianas de enseñanza de la lengua y la literatura, en virtud, fundamentalmente, de su practicidad, su menor peso material y simbólico, la posibilidad que otorgan de conjugar textos de fuentes variadas, la libertad que conceden al docente para elaborar sus propios materiales didácticos. No están en absoluto asociadas a la idea de una actividad ilegal; una de las profesoras consultadas expresa:

Trabajamos mucho con fotocopias, y ellos [los representantes de las editoriales] lo que te piden es ‘no fotocopien’ y nosotros igual fotocopiamos los textos. Si hay una necesidad en nuestra materia es la de trabajar con los textos. Resulta muy pesado el compromiso de pedir a un alumno que gaste dinero [...] si gastó en una fotocopia y ese cuento no le dice nada, bueno, es una fotocopia, pero un manual es algo costoso (Negrin, 2009: 203).

No se trata de “celebrar” la fotocopia como soporte material y simbólico de las realizaciones del trabajo docente, sino de admitir que positivamente permite un trabajo con sello propio por parte de los docentes, que nosotros hemos llamado, desde la investigación de Negrin, de *autoría y reedición*, fundamental para asir las condiciones particulares de realización de ese trabajo docente¹⁹⁰.

En el caso particular de la enseñanza de la lengua, las lecturas y escrituras promovidas en las clases tienen efectos particularmente desestabilizadores para el trabajo docente. La inversión de la lógica “ascendente”, que ha caracterizado por siglos el estudio de las lenguas en Occidente —como ya lo hemos explicado con Bronckart (2007)—, por otra “descendente”, que articula los argumentos de las perspectivas didácticas que privilegian el trabajo con la amalgama clases y tipos de textos/discursos (encastre entre cognitivismo textualista y psicogénesis), también abona al vacío metodológico. Es decir, no se parte más de las categorías léxicas (palabras) para luego pasar a la oración y así llegar al estudio del texto/discurso, sino que desde el texto/discurso (leído o escrito por los alumnos) se recortan saberes que deberían visibilizar sus “formas lingüísticamente susceptibles de objetivación [...] que dan testimonio de la semantización particular de los mundos discursivos realizada por cada lengua natural” (Bronckart y Plazaola Giger, 2007: 117). La variabilidad respecto de qué se considera que serían esas *formas lingüísticamente susceptibles de objetivación* ha sido relevada por Bronckart y Plazaola Giger en investigaciones que confrontan las producciones científicas de referencia para la enseñanza de la lengua en Suiza, análisis de manuales y entrevistas a sus autores, y consultas a los profesores que los utilizaron en sus clases.

¹⁹⁰ Es muy interesante este sentido que recoge Negrin sobre la relaciones dinero/interés, costo/gusto que expresa la profesora de la entrevista, porque habilita para discutirlos en la complejidad que se merecen y no en los determinismos de clase social que asocian mecánicamente el uso de la fotocopia con grupos en desventaja social y económica. El costo de los manuales editados en 2010 y 2011 que hemos referido en el apartado anterior rondan entre los sesenta y casi los cien pesos. También recursan en nuestra empiria referencias a estas tensiones entre costo/beneficio por parte de docentes que trabajan en escuelas que atienden a grupos en ventaja económica. Muchas veces, las disyuntivas se dirimen en criterios de administración e inversión del dinero —si cada área disciplinar solicita un libro, los costos se elevan, etc.— y no en su falta, aun más para la enseñanza de la lengua y la literatura, que supone inversiones en libros de literatura. En consecuencia, muchas veces, el elevado costo de los manuales les sirve a los docentes como argumento para desligarse de los requerimientos de las instituciones preocupadas por la homogeneización de la educación que ofrecen y que pueden intentar tener bajo control a partir de la imposición de una línea editorial.

A modo de síntesis, dicha investigación arroja datos similares a los problemas que hemos estudiado aquí recortados en el caso de nuestro país. Por ejemplo, las producciones científicas de referencia muestran fenómenos de “didactización” derivados de “confusiones en el campo científico” de la lingüística propias del “mecanismo de préstamo”, que vienen caracterizando a esta disciplina en los últimos tiempos (2007: 125), además de su fragmentación y atomización como una de sus más recientes dificultades epistemológicas (Rastier, 2009). Para el caso de la “didactización de los conceptos relativos a la enunciación”, dicen los autores que un primer relevo mostró “la diversidad de los marcos epistemológicos de las teorías implicadas”, es decir, “el carácter parcial, disjunto y a menudo contradictorio de los conceptos propuestos: actos de lenguaje, intenciones comunicativas, mundos discursivos, aparato formal de la enunciación, instancias de enunciación (enunciador, narrador), etc.” (2007:125). De esta manera, Bronckart y Plazaola Giger van analizando un fenómeno de cascada en los manuales y los modos en que los docentes, basándose en ellos, explican cómo organizan sus clases y qué y cómo enseñan.

En resumidas cuentas, creemos que ese carácter de lo “disjunto” de los conceptos teóricos devenidos en conocimientos por enseñar es el problema que se estaría derramando hacia las realizaciones efectivas del trabajo docente. Por ello, sintetizan sus interpretaciones de las entrevistas de los docentes que consultaron sobre los siguientes puntos de acuerdo: una adhesión “global” a la reorganización de la enseñanza de las lenguas que partan de las “interacciones comunicativas orales”. Sin embargo, los docentes señalan una serie de dificultades con los conceptos transpuestos por los manuales; otros declaran descartar ciertos conceptos por considerarlos “inútiles o perturbadores” (por ejemplo, las clasificaciones en *actos* o *intenciones*); y algunos los utilizan “en el marco de actividades de repetición-memorización de expresiones lingüísticas convencionales”. En cuanto a “una eventual explotación de conceptos en la enseñanza, los entrevistados declaran utilizar ciertas nociones del ‘análisis gramatical’ para mejorar las *performances* escritas de los alumnos. Estas nociones provienen de los enfoques morfosintácticos tradicionales de la frase, y ningún docente dice utilizar nociones provenientes de las ciencias del discurso (ignoran la definición de la mayoría de ellas) aun cuando trabajan, en principio, con textos ‘auténticos’...” (Bronckart y Plazaola Giger, 2007:129).

Es decir, que si apuntamos a revincular los órdenes de la teoría con la práctica, ya que desde las ciencias sociales y sus desarrollos metodológicos la práctica es teoría y viceversa, partiendo de la base de que existe una tensión entre los saberes pedagógicos (teoría) y los saberes docentes (práctica), las propuestas de modos de realización del trabajo orientado desde una metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura se circunstanian también en un reconocimiento de las autorías y reediciones de los materiales didácticos por parte de los maestros y profesores. Este sentido de lo “ilegal” que pone al ruedo Negrin (2009) es sustancial para comprender más aún por qué este orden de autoría y reedición de los materiales didácticos que hacen a las realizaciones del trabajo docente ha sido invisibilizado, por no decir avasallado, en la investigación educativa. Son materiales “ilegales” porque trafican los libros de texto, las colecciones escolares, módulos y afines producidos para algún programa educativo o curso de ingreso universitario. Pero también son “ilegales” porque en sus “recortes”, “montajes”, “supresiones”, “agregados” y “construcciones” develan esa zona de los saberes docentes que los saberes pedagógicos rechazan en nombre del “rigor científico”, de la última innovación en materia curricular o didáctica y que la mayoría de las veces esconden la necesidad de conservación de las retóricas apocalípticas sobre el estado actual de la enseñanza de la lengua y la literatura o la lectura o la escritura. O de las retóricas que insisten con que hay que promover y desarrollar la lectura y la escritura en esa reificación de que existiría un mundo social que no las cobijaría y que, por lo tanto, la escuela debe enseñarlas desde una especie de punto cero. Conservación de retóricas didácticas que objetivan las autorías y reediciones de materiales didácticos, por parte de los docentes, como perniciosas, ya que descubrirían sus “fallas” en sus actuaciones profesionales.

Iniciaremos a continuación una serie de recorridos por distintos casos que intentarán mostrar realizaciones del trabajo docente en los diferentes cortes del sistema educativo que hemos considerado para esta investigación. Se trata de corresponder diversas realizaciones del trabajo docente que hacen de argumentos empíricos a los tres fundamentos que hemos presentado en el capítulo anterior. Son relatos de clases efectivamente llevadas a cabo o de formulaciones acerca de cómo se desarrollarían ciertos temas en clases destinadas a tal o cual nivel educativo en instituciones particulares que atienden a determinada comunidad,

cuyas condiciones de producción fueron situaciones implicadas en la formación docente. También se trata de clases que se inspiraron para su realización efectiva o potencial en algún problema teórico, formulado desde un autor en particular, y hasta en algún concepto en especial, que resultó pertinente para abrir explicaciones sobre aquello que los docentes observaban que ocurría en sus aulas (o en las observadas por los estudiantes en Letras) y que hasta el momento se les manifestaba en una opacidad que abonaba aún más al vacío metodológico.

Importa este aspecto porque es una recurrencia en estos relatos que muestran que maestros y profesores tienen una posición tomada respecto de la lengua y la literatura, la lectura y la escritura, ya que las conocen desde algunas de sus líneas teóricas remodelizadas por los cuerpos de saberes pedagógicos en los que se han formado y se siguen formando. Por ello, esa opacidad comienza a disiparse cuando algún orden de la teoría localiza un problema para los saberes docentes, que permite comenzar a transparentar con explicaciones que los conducen, o conducirían, a reorientar su trabajo. En este sentido, también algunos son relatos teorizados al modo de lo que es o debería ser la enseñanza de la lengua y la literatura, que descubren el vacío metodológico y, por ello, se cortan en ese punto. En estos casos, traeremos explicaciones propias acerca de qué problemas se estarían visibilizando allí y cómo podrían continuarse esas clases.

Si volvemos a los índices de los manuales escolares, sus formas de gestionar el conocimiento en observancia de los diseños curriculares para relacionarlos con estos relatos de docentes, se revelan maneras de organizar las clases de Lengua y Literatura ya instituidas por las reconfiguraciones de su enseñanza. Cada clase se inicia con una actividad de lectura que habilita una progresión temática en el recorte de ciertos saberes propios del entronque tipos/clases/discursos/géneros de textos para cerrarse con alguna actividad de escritura. Básicamente, este es el modelo de organización del trabajo docente que se dibuja y que nos reenvía al axioma “se debe enseñar a leer y a escribir textos”, ya sea porque los fundamentos remitan a las prácticas del lenguaje, a la comprensión lectora/producción textual (textualismo cognitivista) o a la experiencia literaria. Por lo tanto, a continuación

desarrollaremos casos de la enseñanza de la lengua y la literatura articulados en dicho modelo de organización del trabajo docente.

5.2. La enseñanza de la lengua y la literatura organizada por situaciones de lectura y escritura: imaginación y gramática

En 2008, estuvimos a cargo de la asignatura Seminario I: Teorías de la Lectura y la Escritura para la licenciatura en Educación Básica con orientación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UNSAM) junto con la profesora Rosa Lugo. Se trataba de la primera vez que se dictaba esta cátedra en su modalidad virtual, ya que, en 2003, en convenio con la Universidad Nacional de la Patagonia, en su sede Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, y, en 2004, en convenio con el Colegio Lincoln de la localidad de La Lucila, provincia de Buenos Aires, se había desarrollado de modo presencial. En todos los casos, trabajamos con maestros de distintos grados, también en el Colegio Lincoln de educación inicial¹⁹¹, quienes, de manera repetida, planteaban lo complejo de hacer conciliar o convivir las prerrogativas acerca de enseñar a leer y a escribir a través del contacto con los libros y textos, varias veces en la referencia expresa al modelo de lectura por objetivos y la pretensión de separar una “lectura por placer” y una “lectura de la comprensión lectora”. En suma, los maestros nos señalaban en sus *decires* los encastres de perspectivas que ya hemos analizado, desde referencias directas a fuentes bibliográficas y otras desde un *traer la voz* de la prescripción curricular o las orientaciones que imprimen los libros de texto en sus propuestas. Las validaciones con ejemplos respecto de que estas escisiones no se daban, al menos de manera armoniosa, en sus clases eran constantes de sus relatos. Asimismo, poco les ayudaban a pensar cómo resolver los vacíos metodológicos que se les presentaban en su trabajo cotidiano las explicaciones ancladas en la noción de “prácticas” (de lectura y escritura) desde una mirada sociocultural e histórica, a las que, además, no entendían demasiado diferentes a las orientaciones para el área ya consolidadas como línea por seguir

¹⁹¹ Aun con la particularidad de ser un colegio bilingüe del sistema de educación privada y, de hecho, que atiende a sectores sociales acaudalados no únicamente argentinos, sino también a hijos de diplomáticos y empresarios extranjeros, las maestras con las que trabajamos consensuaron el problema que desarrollamos en este apartado. Cabe aclarar que, en esta oportunidad, dictamos la asignatura junto con el profesor Sergio Frugoni.

en ese nivel del sistema educativo. Así, tanto lo que pudiera decir Rockwell (1995; 2005), como bibliografía de cabecera de nuestras clases, que basa sus hipótesis en la educación primaria, como la insistencia que nosotros hacíamos sobre el rol fundamental que ellos como docentes tenían en las orientaciones de significados de las lecturas y escrituras de sus alumnos aparecía como un principio casi ligero, de escaso reverbero de las dificultades que observaban en sus clases. Algunos maestros las atribuían al “desinterés de sus alumnos”, “sus graves problemas de aprendizaje”, pero varios otros las recolocaban en los modos en que llevaban adelante su enseñanza no en términos del “error”, sino de no saber qué y cómo enseñar para abordar esas dificultades. En un punto, ocurría que la perspectiva sociocultural en palabras de Rockwell, no encastrada en líneas didácticas, desestabilizaba sus formaciones en las versiones didactizadas de algunos postulados del piagetismo educativo (Egan, 1991, 1994, 1999, 2005; Temporetti, 2006; Bronckart, 2007; 2010), pero por añadidura, es decir, no de manera transparente. En ese sentido, llamó la atención cómo el trabajo del pedagogo Kieran Egan (1994; 1999), que, justamente, se apoya en una crítica por momentos bastante severa a ese piagetismo —de hecho, de él tomamos este término—, devino en un marco conceptual que les permitió a varios maestros poner en palabras qué era “lo que se caía” del modelo de la lectura por objetivos o qué era aquello que sus alumnos les decían y que nada tenía que ver con las preguntas de la comprensión lectora y sus direccionamientos hacia la restitución de significados literales de los textos leídos, tanto si se trataba de literarios como de otros. Básicamente, Egan socava dos principios de la educación primaria occidental producto de ese piagetismo. Primero, que “se debe enseñar de lo más fácil a lo más difícil”. Segundo, y estrechamente emparentado con lo anterior, que “se debe enseñar desde lo conocido hacia lo desconocido”. Tercero, y que resume los anteriores, “que se debe ir en la enseñanza de lo concreto a lo abstracto” (1994: 20-34). De esta manera, e inscribiéndose en la narrativa como línea de la investigación social, Egan resituía la *imaginación* como modalidad de pensamiento y conocimiento, como parte del desarrollo humano (1999: 43-46), para explicar cómo ha sido aplastada en la investigación educativa y, en consecuencia, no atendida en la formación de maestros en procura del privilegio de la modalidad lógico-formal.

Queda claro que Egan se suma a las revisiones que ya hemos explicado respecto de estos problemas vinculados con el modo en que se entiende el pensamiento en la enseñanza y también que su trabajo se relaciona específicamente con el de Bruner (1986). El pensamiento es eminentemente narrativo, y así esta línea puede relacionarse con una noción de *logos*-discursivo y de los discursos como orientaciones de significados. Ahora lo interesante, y lo que pareció abrir un camino sobre la opacidad acerca de entender qué se está enseñando cuando se enseñan “las prácticas del lenguaje/de la lectura/de la escritura” a partir de generar “situaciones de lectura y escritura” que pongan a los niños “en contacto con los libros y textos”, es que Egan ofrece unos ejemplos que, en su contundencia, se vuelven horizonte de referencia de la cotidianeidad del trabajo docente y potencian las posibilidades de su reorientación. Por ejemplo, dirá Egan que el hecho de que los alumnos de primaria constantemente signifiquen conceptos tan abstractos como el bien y el mal o la división burguesa de los grupos sociales en las narrativas infantiles —Cenicienta o el *cartoon* de la mariposa y el gusano que conversan si deben salir de sus hogares con paraguas— (1994: 21) muestra que las metáforas de las narrativas y del pensamiento narrativo son actos de conocimiento que continuamente se imponen en la enseñanza impartida a niños. De este modo, Egan revisita la categoría de *la pensée sauvage* de Lévi-Strauss (1962) para volverla un nuevo principio que atender en el trabajo docente: los niños son pensamiento salvaje y, en vez de teorizar en torno a su domesticación, lo replantea como modalidad de conocimiento oral-narrativo por estimar. Así, la imaginación no significa ni desvío ni peligro, sino posibilidad de articulación con el pensamiento formal y formalizado, justamente, con los saberes formalizados por las disciplinas escolares (Egan, 1991: 54-90).

Decíamos antes que, en 2008, compartimos el dictado de una asignatura destinada a problematizar las perspectivas en torno a la lectura y la escritura que atraviesan las orientaciones didácticas del momento. Norma Robledo, docente desde hacía trece años de la Escuela N.º 44 “Henry Ford” del Partido de Tigre, provincia de Buenos Aires, estaba a cargo de las áreas de Ciencias Sociales y Matemática de los dos 6.^{os} años de la institución. En su evaluación parcial de la materia, resume qué es aquello que Egan le decía de la cotidianeidad de su trabajo docente y que hemos visto recurrir en otros maestros desde

2003, de manera, más o menos, enfática o, más o menos, apoyada en referencias expresas al trabajo del pedagogo:

En otras intervenciones expresé la opinión de que nosotros los docentes tenemos que crear un espacio de creación ¿Cómo se da? Dejando al alumno expandirse a través de la imaginación, y digo esto para todas las áreas curriculares, permitir lo distinto, lo extraño nos da permiso para la elaboración de supuestos, dudas e incertidumbres, al querer mejorar (gramática desde el área que nos compete) lo referido. Dejamos un potencial posible en otras áreas. No permitir imaginar es no permitir “el podría suceder”. [...] Lamentablemente es poco lo que se da en la escuela primaria, seguimos dando aferrados a los manuales a pie juntillas ¡todo lo programado! cada pregunta con su respuesta desde acá hasta acá y luego el dibujito ¿Qué lugar hay para imaginar? ¿Qué aprendizaje se ha logrado?

La imaginación, lo creativo, la invención, la fantasía, históricamente impuestas por los niños en la educación primaria, son los conceptos de Norma para referir el trabajo de Egan —bibliografía de la materia—; se subsumen en el “dibujito” como corolario del tema trabajado en clase. Este estado de situación de una imaginación que irrumpe en las aulas de primaria ha aparecido en muchos comentarios de maestros para desocultar cómo las orientaciones didácticas del nivel y el área siguen prescribiendo la domesticación del “podría suceder”. Esta cuestión no deja de ser una obviedad, pero queremos enlazarla con el hecho de que ahora lo hacen desde un discurso que se dice habilitador de lo subjetivo, la experiencia, liberador. Constituye una doble trampa porque no libera con el pedido del dibujo ni tampoco da cuenta del señalamiento de Norma de “permitir lo distinto, lo extraño nos da permiso para la elaboración de supuestos, dudas e incertidumbres, al querer mejorar (gramática desde el área que nos compete) lo referido”. Lo distinto, lo extraño, los supuestos, las dudas e incertidumbres, según la docente, “permiten mejorar lo referido por los alumnos”, lo que significa “la gramática”. Se trata de una manera muy compleja de formular esta resolidarización de saberes pedagógicos y saberes docentes, que Norma Robledo consideró pasible de ser concretada en su autoría y edición de la consigna de escritura que presentamos a continuación.

Norma nos cuenta en uno de los foros de la asignatura que un día de temporal había muy pocos alumnos de los treinta y ocho de promedio que solía tener en 2008, en sus salones de clases de Ciencias Sociales y Matemática. Así fue que suspendió los temas que tenía preparados y propuso una consigna de “redacción libre”. No obstante, este modo de

entender instancias para capitalizar el despliegue de la imaginación de sus alumnos no se motorizó en escrituras que supusieran alguna ocurrencia personal. La docente cuenta que en clases anteriores habían estado conversando con todo el grupo acerca de unas papas que estaban germinando en el salón como actividad de Ciencias Naturales y que, por falta de luz, su crecimiento se había dado de una manera extraña. Los brotes se habían contorneado justamente buscando los pocos rayos de sol que las cortinas del salón habían dejado pasar. En esas conversaciones, Norma había contado un chiste que luego reutilizó para lograr la atención del grupo en momentos de bullicio: “Si siguen hablando la papa se los va a comer”. Este episodio “me sirvió para proponer una redacción, libre, sin estilo y sin corrección (no doy Lengua). Cosa que permite creer que no miro”, comenta la docente para explicar cómo hizo del chiste una consigna de escritura “libre”, pero con un tema: “La papa devoradora”. El taller de escritura, en suma, el cumplimiento con los encastres de las perspectivas didácticas resumidos en la escritura como un “hacer en sí mismo”, se cumplía, pero sin actividad de lectura previa y sin su justificación en las prácticas del lenguaje a modo de reflejo de algún supuesto uso social “real”, sino renegociado en la preocupación por habilitar la imaginación y ver qué ocurría con ella. De hecho, se trata de una consigna que asume sentido y valor en la coyuntura y contingencia de esa clase (pocos alumnos, las germinaciones de las papas, no se está en Lengua). Aunque, como veremos también, supone, en el sentido de los fundamentos que hemos explicado para una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura, el concepto de discurso en cuanto orientación de significados. Por ello, los alumnos de Norma fueron quienes imprimieron sentidos a esa consigna de escritura elíptica, pero que, a la vez, localizaba cierta orientación de significados y no otra. Creemos que esta cuestión es clave tanto para la enseñanza de la lengua como para la de la literatura, articuladas en lecturas y escrituras de los alumnos: qué podría ser escrito “libremente”, pero bajo el título “La papa devoradora”. Transcribimos los textos de los alumnos del 6.º año que la docente copió en el foro, sin corrección alguna:

Juan Cruz:

Plantas carnívoras

Habia una vez un chico llamado Juan que se había mudado, era un día común y corriente fue en un autobús a su nueva escuela la maestra dijo: voy a tomar lección oral lo llamo a Juan que de la lección y de repente cuando estaba dándole la lección vio que las plantas se movían y al otro día volvió a la escuela y las plantas habían crecido demasiado rápido y las cortinas cubrían la ventana y muchos chicos habían faltado a pesar de que era un día soleado y Juan le pregunto a la maestra ¿Por qué las cortinas cubren las ventanas? ¿Porque faltan demasiados chicos? Juan se puso a investigar porque están desapareciendo mis compañeros y porque la maestra no me quiere contar lo que pasaba en la escuela de Juan este misterio seguía sin resolverse y la maestra de Juan seguía firme y no quería contar lo que pasaba al día siguiente al atardecer el alumno Juan le pregunto por ultima vez y la maestra le dijo que de día las plantas estaban vivas y de noche no entonces Juan se puso a pensar mucho y dijo Que tal si llevamos las plantas al granero todo volvió a la normalidad. Fin.

Agustín:

Las papas carnívoras

Los chicos estaban estudiando en naturales la planta de papas.

A medida que iba creciendo se comía a un chico el que estaba cerca y la señora norma tomaba lista y preguntaba por Joaquín y faltaba y faltaba asta que vomitó los huesos cuando no estaba nadie y al otro día creció mas alto que rompió el techo de la escuela y cuando llegaron los chicos y se comió a susan la chica mas inteligente así con la mitad asta que se dieron cuenta que se comió a la maestra y de las cinco que quedaron empezaron a investigar asta que se dieron cuenta que era el árbol de papa fueron todos a sus casas y buscaron acha, machete y tijera de podar asta que treparon por el y cortaron, cortaron la cabeza y lo mataron bomito a las maestra y a todos menos a joaquin el murió. Fin

Tamara:

La papa carnívora

Habia una vez, en un salón había chicos estudiando y una maestra enseñando los chicos siempre iban y venían a la escuela a los chicos les encantaba ir a la escuela y lo que mas les gustaba era ciencias naturales porque la maestra enseñaba todo sobre la naturaleza, los animales, las plantas todo. Una vez los chicos dejaban de venir y la maestra y sus compañeros no sabían por qué y los padres se quejaban por que los hijos desaparecían. Una vez los chicos estaban afuera en el patio, con, la maestra estaban plantando papas en el patio, luego de plantar las papas se fueron al salón pero antes de plantar ya habían papas plantadas. Y un día los alumnos estudiando y escucharon un ruido afuera y que alguien gritaba pidiendo ayuda, salieron corriendo a ver que paso y encontraron a una de esas papas comiéndose a uno de los alumnos no desaparecían sino que la papa se la habían comido a los alumnos y no sabían con que se había convertido la papa en carnívora. Al otro día se dieron cuenta que las portereras les habían echado unos experimentos que las maestras y los chicos habían echo la maestra hablo con la directora y echaron a las portereras pero no sabían que la vicedirectora estaba en esto también cuando se dieron cuenta a ella también la echaron y tuvieron que matar a todas las papas contaminadas carnívoras.

Agustín M.

La papa carnívoras

Habia una bes unas papas carnívoras siempre se morfaban uno por uno hsta que nos dimos cuentas y pedíamos ausilio y cada ves eramos menos.

Asta que quedaron diez alumnos y algunos niños tenían miedo de entrar al colegio hasta que una ves detangordos que eran moria una por una quando mirábamos parecía que eran mas pero no eran ibuales que los alumnos asta que las papas y van comiendo a cada ves mas asta de tanto comían se peliaban entre ellas y una vez tuvieron ijos las papas y eran mas mas hasta que las ganaron.

Fin del cuento.

Natalia:

La gran papa carnívora

Habia una vez un grupo de alumnos y la profesora les dijo a sus alumnos vamos a hacer un pequeño trabajo de Naturales

Y los alumnos se pusieron contentos y entonces al otro dia los chicos empezaron a plantarla en una gran maseta y los chicos les dijeron a la portera que la cuide a la noche de las hormigas al otro día no vino la profesora y los chicos se quedaron para cuidarla y no sabían que la papa se había transformado a la noche y los chicos se habían ido a buscar resipientes con agua y una chica se había quedado sola y una raíz se desprendió de la tierra y salió una gran bocota y se la comió.

Sin nombre:

Las papas carnívoras

Un día en la escuela, en la hora de naturales izimos un germinad (corte sin respetar la sílaba) or de papas, las papas estuvieron tres semanas en el frasco las Psamos a la pecera con tierra le sacamos los escarvadiantes y las plantamos una ves plantadas estuvieron tres semanas y crecieron mucho mucho casi un metro y medio.

Un día de lluvia llegavan los alumnos al colegio, esperamos que abrieran la puerta entramos al cole saludamos a la vandera, entramos al salón, ese día teníamos lección las papas empesaron a moverse no le dieron importancia pero después nos dimos cuenta que los chicos de atrás ya no estaban los buscamos nos dimos cuenta las papas se lo habían comido porque ern papas carnívoras a causa de un compañero que le hecho un liquido radioactivo.

Fin.

Gonzalo:

Cuento de una germinación de papa

Habia una vez en un salón de la escuela 6 a y d una germinación de papa carnívora derrepente un chico estaba dando la lección de Sociales y la planta se lo comio.

Todos los chicos estaban allí adentro tenían miedo de que lo agarrara a uno de ellos estaba preguntándole a la señorita como se acia una cuenta de : [dividir] por tres cifras mientras que la seño le explicaba como se acia la cuenta la planta carnívora la deboro todos los chicos estaban traumatados por los dos muertes que ubo en dos días.
Meses Mas tarde quedaron muy pocos chicos por tantas muertes causadas por las plantas la señorita renuncio y los chicos se fueron por que no había suplente pero un mes y mataron alas plantas

El relato del trabajo de Norma se corta en este punto. Nosotros, en el mismo foro, le ofrecimos explicaciones acerca de cómo podría retomar esos escritos y formular saberes para enseñar en un doble juego. Es decir, ubicar esos escritos en las formaciones de saberes asignadas en la disciplina escolar para lengua o para la literatura y, así, disipar la desorientación que producen en relación con cómo seguir y, en ese sentido, avanzar sobre la contemplación de la evidencia de que las líneas narrativas, sociodiscursivas y sociohistóricas en educación “tienen la razón”. Es más, podía retomar los escritos y primero atender a esa preocupación del mejoramiento de la gramática de sus alumnos y, de esa manera, instituir el acto, el rito, de que iba a enseñar lengua para luego volver a retomarlos y concretar el rito de la enseñanza de la literatura. Comenzaremos por explicar cómo pensar qué enseñar en *Lengua* y de qué manera hacerlo a partir de estos escritos.

Si las clases de Lengua, como explicamos en el capítulo anterior, se pueden comprender desde el *logos*-discursivo y la heteroglosia (lenguas/discursos en contacto y cruce) y desde el reconocimiento de una lengua oficial como modelo hipotético de realización lingüística porque condensa sus aspectos regulares y normativos que interesan a las instituciones educativas y los docentes reconocen e indican como gramática, podemos observar en estos escritos los motivos de la hipótesis de Norma, que la concilia con la imaginación. Y creemos que es claro que los distintos niveles de disrupción respecto de esa lengua oficial encuentran en la gramática de la disciplina escolar saberes por enseñar para atender, que no necesariamente se oponen a otros del orden de lo discursivo. No obstante, y esto es lo más importante, existe una recurrencia que los agrupa y permite categorizarlos, y reorienta el trabajo docente en una localización de problemas que muchas veces apelan más a un conocimiento propio de la corrección lingüística que a uno teórico disciplinar específico. Nos referimos a zonas repetidas de los escritos de los alumnos, que creemos pueden ser

señalizadas en aspectos netamente arbitrarios de las realizaciones escritas de las lenguas. Así es que si los revisamos de manera “ascendente”, se pueden localizar ciertas normativas ortográficas que no se cumplen: la ausencia de tilde en el grupo grafemático *ía* cuando está en hiato habilita una explicación que no necesariamente implica recuperar el saber de todos los diptongos y sus hiatos. Por ejemplo, se pueden pensar agrupaciones según palabras más utilizadas en las escrituras escolares: cuando tenemos palabras con *ía*, como *día*, *había*, *comía*, *venía*, etc., hay que ponerles el acento escrito a la *í*¹⁹². Se trata, como explicaremos en breve, de una recuperación de la relación sonidos/letras y sonidos/convenciones ortográficas. De esta misma manera, se pueden ir repasando distintos usos ortográficos, cuyas explicaciones por parte del docente podrían ganar en una economía conceptual y discursiva que les permitiría volver a estas enseñanzas del orden de lo netamente arbitrario normativo, cada vez que sea necesario en cualquiera de sus clases. Se trata de reconocer su carácter regulador en la aceptación de que sus efectos no se dan de una vez y para siempre y que, por ello, como ya lo hemos explicado, todas las argumentaciones cognitivistas que especulan sobre funcionamientos mentalistas que se deberían espejar en el cumplimiento de la *doxa* gramatical caen en saco roto. Además, entorpecen y oscurecen el trabajo docente más que iluminarlo. Asimismo, Norma podía tomar la *h* en las formas de los verbos *hacer*, *haber* y la preposición *hasta*; usos de la *b* en las terminaciones verbales *aba*, en el verbo *ir* (*iba*) y la *v* en el verbo *venir* como palabras que suelen ser muy utilizadas en la lengua escrita escolar; los acentos escritos de los pasados acabados (“comio” se repite en los escritos sin tilde en la *o*), que pueden ser conceptualizados desde este saber o en la insistencia de la regla “las agudas terminadas en -n, -s, o vocal llevan tilde”¹⁹³; hasta llegar

¹⁹² Sin lugar a dudas, la enseñanza de la ortografía compelida al cúmulo de reglas ortográficas del español, la mayoría con más excepciones que constantes, sigue resultando más que problemática para el trabajo docente. Ya sea porque parta de sus exposiciones o porque trabaje desde la visualización del error, la forma de expresar ese saber siempre conduce a la repetición de la regla en su retórica tecnicista. Por lo tanto, se trata de un caso de la enseñanza de la lengua que amerita, en especial, una lógica de reagrupamientos por usos de la lengua escrita, grupos conflictivos en cuanto a las relaciones grafemas/fonemas y síntesis explicativas que no nieguen su condición de arbitrario lingüístico. Es decir, que no presenten estas relaciones conflictivas entre grafemas/fonemas como si fueran naturales y, por ello, rápida y fácilmente conceptualizables.

¹⁹³ Esta regla, completada con el hecho de que las palabras graves en esas terminaciones no llevan tilde, sí en las que restan, y que las esdrújulas y sobreesdrújulas siempre la llevan, debe de ser la única que permite una conceptualización lógico-formal en pos de su generalización. Pero, además, como la acentuación de los pronombres personales y relativos según su función sintáctico-semántica, también es la regla que permite operar a los alumnos por correspondencia sonido-sílabas. Verdaderamente, sería muy importante que se

a formas cuya explicación es netamente arbitraria: *bandera* va con *b*, *vómito*, con *v*, e *hijos*, con *h*.

No se trata de una acumulación y saturación de disrupciones ortográficas cuando los escritos se leen en cotejo y en esta búsqueda de agrupaciones que, en realidad, develan típicos errores ortográficos que se pueden explicar en los pocos matices fonéticos que las realizaciones lingüísticas del español tienen en nuestra región. Son características que hacen que una misma grafía pueda representar varios sonidos que se perciben iguales. Por eso es que insistimos en su arbitrariedad: solamente pueden ser enseñados en cuanto a sus formas estables mediante la señalización expresa por parte del docente, y, además, necesariamente la enseñanza de las arbitrariedades entre letras y sonidos atravesará toda la escolarización, incluidos los estudios superiores. También estos agrupamientos, como insiste Iturrioz (2006, 2010), permiten no incurrir en generalizaciones que muchas veces equivocan los preceptos de los docentes en cuanto al tipo de problema normativo que se da en las escrituras de los alumnos. Por ejemplo, en el escrito anónimo (“Sin nombre”), aparece una vez un error de separación en sílabas, y es Agustín M. quien tan solo presenta más casos de empalmes de palabras “detangordos” (en otro escrito, aparece “derrepente”) o cambios de grafías poco habituales “ibuales”, “quando”, “bes”, aunque luego escribe “ves” y después “vez” (en todos los casos, en referencia a “vez”)¹⁹⁴. Estos casos más bien estarían mostrando cómo la hegemonía de la psicogénesis en los primeros años de escolarización dedicados a la alfabetización primaria generan arrastres de estos problemas producto del criterio espontaneísta (Riestra, 2010), que, además, no incluye la posibilidad, siempre para

desarrollaran investigaciones específicas en este sentido dado el aporte que significarían para el trabajo docente.

¹⁹⁴ Tomamos estos ejemplos porque su título “La papa carnívoras”, o cuando escribe “nos dimos cuentas” y el momento en que omite la primera “a” de hasta “hsta”, en el sentido de análisis de recurrencias que estamos planteando ahora, no presenta repeticiones que justifiquen que se puedan dar recursivamente en su escritura. También porque, en el reconocimiento de la contingencia y coyuntura de la clase, la variable *distracción* no debería quedar en el plano de lo anecdótico. Es decir, que para arriesgar hipótesis interpretativas de otro orden necesitaríamos analizar más escrituras de este alumno y su contexto de habla (comunal, familiar). Muchas veces, diferentes investigaciones que retoman el caso específico de variedades del español en contacto o de contacto con lenguas aborígenes explican el hecho de no darle continuidad al número, al género o a ambos, o de hacer caer determinadas letras en ciertos morfemas o relaciones morfosintácticas como construcciones lingüísticas netamente diferentes. Es decir, que son casos en que los alumnos hibridizan o intentan negociar esas lenguas con distintas gramáticas en sus escritos (Iturrioz, 2010; Martínez [comp.], 2009).

tener en cuenta, de que esas grafías puedan también estar representando variaciones fonéticas ligadas a variaciones dialectales o sociodialectales. El problema reside, asimismo, en que el sistema de escritura del español no refleja el sistema fonológico. Esta falta de correspondencia fonema/grafema afecta a numerosos grafemas del español y sus variedades lingüísticas. Por ejemplo, algunos casos generalizables en la Argentina son los siguientes:

/s/ corresponde a los grafemas <s>, <c + e, i>, <z>;

/y/ corresponde a los grafemas <y> y <ll>;

el grafema <h> no corresponde a ningún fonema;

un mismo fonema /k/, por ejemplo, se representa mediante diferentes grafemas <c + a, o u>, <qu + e, i> y <k>;

el grafema <x> corresponde a los fonemas /k + s/, entre otros.

Es claro que Agustín M., mientras escribe “ibuales” o “quando”, organiza normativamente otras correspondencias de grafemas y fonemas, cumple con varias normas ortográficas y otros niveles de su realización lingüística escrita. Por ejemplo, las estructuras sintácticas básicas de la nominalización y la predicación: “Había una bes unas papas carnívoras siempre se morfaban uno por uno hsta que nos dimos cuentas y pedíamos auxilio y cada ves eramos menos”.

Como señala Iturrioz (2006; 2010a) en varios de sus análisis, hay una progresión sintáctica y semántica a nivel oracional que permite comprender el significado que allí se construye. En este sentido, no es que el alumno desconoce por completo cómo se realiza sintácticamente y por escrito la lengua que pone en juego. Sí hay un tema de puntuación y referencias que hablan más de la sintaxis textual, que puede ser resuelta en sus exigencias normativas con una subordinación: “Había una vez unas papas carnívoras *que* siempre se morfaban a los alumnos uno por uno...”; o mediante el punto y seguido y la completitud del objeto directo con su régimen verbal: “Había una vez unas papas carnívoras. Siempre se morfaban *a los alumnos* uno por uno...”. Luego se puede agregar punto y seguido para resolver la correlación verbal y dos puntos para coordinar, pero evitando la saturación del uso de la conjunción y: “Hasta que nos dimos cuenta y pedimos auxilio: cada vez éramos

menos”. También “cada vez éramos menos”; que podría enlazarse con otro punto y seguido o ponerse entre paréntesis. Además, la correlación verbal podría ser resuelta de otro modo, reorganizando aun más la disposición sintáctica y semántica que Agustín M. le confiere a ese segmento y recuperando significados del suspenso, propios de las formas discursivas del *fantasy* (Jackson, [1981] 1986)¹⁹⁵, y en consonancia con una enunciación más acorde con esta orientación: “Pedíamos auxilio... Cada vez éramos menos”.

En este punto, los órdenes del significado y el sentido son inseparables, porque la señalización de esos momentos del escrito recolocan algo del orden del contexto para tomar alguna de las posibles decisiones. Se trata de decisiones sobre la heteroglosia. ¿Cuál es ese contexto? Que los alumnos actúen un “como si fueran” aprendices de escritores de literatura en un taller literario (de escritura) o que, en esa clase del día de lluvia, con pocos alumnos, en la escuela N.º 44 de Tigre, la docente, para no desemparejar a los ausentes en el desarrollo de los temas planificados, decide en la lógica del rito de institución indicar una consigna de redacción libre. Elabora esta consigna como autora (retoma la situación de las germinaciones de las papas en el aula) y editora (*recorta* el concepto de imaginación para la educación primaria de Egan en “lo que podría suceder”; lo *monta* sobre el criterio de “redacción libre” y *suprime* el tipo de conocimiento narrativo que el pedagogo justifica como su base para *reconstruirlo* en una enseñanza que atenderá a la gramática). Nos parece que este es el contexto y que, en las recurrencias que presentan los escritos de los alumnos por actualizar, si volvemos a Angenot, una hegemonía de lo pensable en su cointeligibilidad, hay “en el medio” de esa lengua oficial otra que remite claramente a cierto discurso y no a otro. Decíamos formas del *fantasy* que, vueltas saber lingüístico por

¹⁹⁵ Durante el resto del capítulo, volveremos al concepto de narrativa fantástica como modo (*fantasy*) de Rosmary Jackson, ya que nos permitirá comprender y explicar este tipo de orientaciones de significados que, muchas veces, asumen las lecturas y escrituras de los alumnos. Dice Jackson:

La narrativa fantástica confunde elementos de lo maravilloso y de lo mimético. Afirma que es real lo que está contando —para lo cual se apoya en todas las convenciones de la ficción realista— y entonces procede a romper ese supuesto de realismo, al introducir lo que —en esos términos— es manifiestamente irreal. Arranca al lector de esa aparente comodidad y seguridad del mundo conocido y cotidiano, para meterlo en algo más extraño, en un mundo cuyas improbabilidades están más cerca del ámbito normalmente asociado con lo maravilloso. El narrador no entiende lo que está pasando, ni su interpretación, más que el protagonista; constantemente se cuestiona la naturaleza de lo que se ve y registra como “real”. Esta inestabilidad narrativa constituye el centro de lo fantástico como modo ([1981] 1986: 31-32).

enseñar en el rito de la clase de Lengua, pueden también volverse argumento para explicarle a Agustín M., ahora en estos órdenes del significado y el sentido, por qué tiene distintas opciones sobre la gramática. No obstante, “Pedíamos auxilio... Cada vez éramos menos” sería la más pertinente para la orientación de significados que él y sus compañeros les han conferido a sus escritos. Se trata de una lengua, de un discurso propio de las series televisivas o películas de ficción que toman como material el mundo infantil o juvenil de las escuelas norteamericanas (los salones de clases, los pasillos, los vestuarios, etc.), pero que también tienen sus versiones en producciones locales. Sobre la representación de situaciones con más o menos verosimilitud, de pronto irrumpe algún hecho que la redirecciona a formas del maravilloso, del gótico, del fantástico en sentido estricto, de los cómics y los superhéroes con su doble vida, del género de aventura o acción, la comedia romántica, o directamente la telenovela¹⁹⁶. En este caso, el consenso se da sobre una variación que deciden los alumnos respecto de la propuesta de Norma: de “papa devoradora” a “papas carnívoras”, que casi tiene el estatuto de formatos de personajes conservados y reutilizados en diversidad de narrativas ficcionales más propias de las variedades del *fantasy*. Y, de hecho, como veremos más adelante, en particular en películas como *La tiendita del horror*.

También se les podría enseñar a Agustín M. y a sus compañeros otro tipo de decisión que visibilizaría la heteroglosia, si se señalizara “las papas carnívoras siempre se morfaban”. Este tramo de su escrito podría indicar una orientación de los tópicos del discurso elegido hacia su parodia, como subversión lexical para esa voz narrativa que se posiciona por fuera de las acciones del relato. O podría asignarle ese modo de hablar a algún personaje que pudiera ser caracterizado mediante ese recurso y a través del estilo directo, como suele ocurrir en esas ficciones que estereotipan un habla adolescente en algunos de sus personajes

¹⁹⁶ Para corroborar esta afirmación, basta con visitar señales televisivas, como Nickelodeon, Disney Channel, Disney latino y XD, también de Disney, cuyas series más exitosas se han reproducido y se emiten en canales locales; además de los productos nacionales (*Chiquititas*, *Rebelde way*, *Casi ángeles*) o mexicanos (*Rebelde*, *Grachi*) y venezolanos (*Tú y yo*, *Isa TKM*) que asumen estos géneros y formatos, también producidos y distribuidos por esas señales.

y no en todos¹⁹⁷. Así, varios de los escritos se inician con la fórmula “Había una vez” para, no obstante, hacer virar la orientación inicial del maravilloso hacia una situación con marcas de verosimilitud:

Juan Cruz: “Había una vez un chico llamado Juan que se había mudado, era un día común y corriente fue en un autobús a su nueva escuela la maestra dijo: voy a tomar lección oral lo llamo a Juan que de la lección y de repente...”.

Tamara: “Había una vez, en un salón había chicos estudiando y una maestra enseñando los chicos siempre iban y venían a la escuela a los chicos les encantaba ir a la escuela y lo que más les gustaba era ciencias naturales porque la maestra enseñaba todo sobre la naturaleza, los animales, las plantas todo. Una vez los chicos dejaban de venir...”.

Sin nombre: “Un día en la escuela, en la hora de naturales hicimos un germinador (corte sin respetar la sílaba)

de papas, las papas estuvieron tres semanas en el frasco las pusimos en una pecera con tierra le sacamos los escarabajos y las plantamos una vez plantadas estuvieron tres semanas y crecieron mucho mucho casi un metro y medio.

Un día de lluvia llegaban los alumnos al colegio, esperamos que abrieran la puerta entramos al colegio saludamos a la maestra, entramos al salón, ese día teníamos lección las papas empezaron a moverse no le dieron importancia pero después nos dimos cuenta que...”.

Natalia: La gran papa carnívora

“Había una vez un grupo de alumnos y la profesora les dijo a sus alumnos vamos a hacer un pequeño trabajo de Naturales

Y los alumnos se pusieron contentos y entonces al otro día los chicos empezaron a plantarla en una gran maceta y los chicos les dijeron a la maestra que la cuide a la noche de las hormigas al otro día...”.

Gonzalo: “Había una vez en un salón de la escuela había una germinación de papa carnívora de repente...”.

Agustín: Las papas carnívoras

“Los chicos estaban estudiando en naturales la planta de papas.

¹⁹⁷ De hecho, los protagonistas de estas series televisivas destinadas a niños y jóvenes, también películas, además de responder a parámetros de belleza y, se podría agregar, de conductas, actitudes siempre correctas, nobles, son completados en estas caracterizaciones con un habla adecuada a los estándares de las lenguas de institución. Es más, los otros personajes que los rodean (el/la amigo/a “alocado/a”, de “barrio”, o que también puede ser la empleada doméstica o el jardinero de los que son ricos) hacen a una contraposición. Aquellos que aparecen como la contrafigura de los protagonistas, “los malvados”, también son contruidos desde una lengua oficial que abona a sus astucias e inteligencias para perpetrar sus planes maquiavélicos. Es claro que, en el fondo, también esas ficciones son heteroglosia y que estas descripciones que hemos hecho son propias de los tópicos de la telenovela en la que abrevan como género para retomar.

A medida que iba creciendo se comía a un chico el que estaba cerca y la señora Norma tomaba lista y preguntaba por Joaquín y faltaba y faltaba hasta que vomitó los huesos cuando no estaba nadie y al otro día creció más alto que rompió el techo de la escuela y cuando llegaron los chicos y se comió a Susan la chica más inteligente...”.

Hay un primer plano, una situación “real” que se podría sintetizar como “se estaba en la escuela y de pronto”; lo que viene luego es la irrupción de hechos que rompen esa verosimilitud: los alumnos desaparecían, la papa se los comía, las porteras echaron experimentos sobre las papas. El cuento de Agustín directamente instala el plano de lo maravilloso, pues su narrador cuenta de modo natural, sin ningún “de repente”, u otro término que signifique el pasaje de realidades. Es más, su escrito apela de manera expresa a esas ficciones norteamericanas cuando utiliza “Susan” como nombre de la chica más inteligente de la clase, que, al ser devorada por las papas carnívoras, marca un corte que precipita los acontecimientos para construir el cierre del relato.

También hay otra lengua/discurso que se cruza en los escritos de los alumnos de Norma Robledo, las ciencias naturales como disciplina escolar recortada en su versión de la botánica, pero, además, con claras referencias a la rutina de la institución que es metaficcionalizada:

“las papas estuvieron tres semanas en el frasco las Psamos a la pecera con tierra le sacamos los escarvadiantes y las plantamos una vez plantadas estuvieron tres semanas y crecieron mucho mucho casi un metro y medio”.

“Un día de lluvia llegaban los alumnos al colegio, esperamos que abrieran la puerta entramos al cole saludamos a la vandera, entramos al salón, ese día teníamos lección las papas”.

“Todos los chicos estaban allí adentro tenían miedo de que lo agarrara a uno de ellos estaba preguntándole a la señorita como se acia una cuenta de : [dividir] por tres cifras mientras que la señora le explicaba como se acia la cuenta”.

En el escrito de Juan Cruz, también aparece el policial:

Juan le pregunto a la maestra ¿Por qué las cortinas cubren las ventanas?¿Porque faltan demasiados chicos? Juan se puso a investigar porque están desapareciendo mis compañeros y porque la maestra no me quiere contar lo que pasaba en la escuela de Juan este misterio seguía sin resolverse y la maestra de Juan seguía firme y no quería contar lo que pasaba al día siguiente al atardecer el alumno Juan le pregunto por ultima vez y la maestra le dijo que de día las plantas estaban vivas y de noche no entonces Juan se puso a pensar mucho y dijo Que tal si llevamos las plantas al granero todo volvió a la normalidad.

Juan, el personaje, usa términos, como "autobús", "granero", que traen las traducciones del inglés al español llamado *neutro*, artificio comercial que utilizan las cadenas de venta y distribución de los productos televisivos y cinematográficos —sobre todo, norteamericanos— en los países latinoamericanos de habla hispana, y que también se utiliza en las propias producciones de estos países para homogeneizar las variedades del español¹⁹⁸.

5.2.a. Enseñanza de la lengua y formas de organización del trabajo docente: la resignificación de la corrección lingüística

En resumen, ¿cómo se puede reorientar el trabajo docente en cumplimiento de las prerrogativas de la enseñanza de la lectura y la escritura resolidarizadas en una enseñanza de la lengua/gramática como regulaciones curriculares para el área expresadas en los libros de texto (agentes privilegiados de su comunicación didáctica)? De una primera consigna que apela a la modalidad de pensamiento narrativo (la imaginación), se revela que los mismos escritos de los alumnos habilitan la posibilidad de señalar los distintos órdenes que hemos analizado para ofrecer formas lingüísticas objetivables como saberes de la enseñanza.

Así es que la lógica descendente, que supone el hecho de empezar orientando discursivamente los escritos solicitados, ya que, en definitiva, la modalidad de pensamiento narrativa se emparenta con el concepto del *logos*-discursivo, puede seguir su relación de distintos estatus de saberes en la visibilización de la heteroglosia o también puede suponer momentos en esa relación que directamente señalicen esa gramática como expresión de la lengua oficial, de institución. Por ejemplo, se puede plantear, antes de pasar a las formas discursivas en sí y que se han puesto en juego, un trabajo con la gramática de la disciplina escolar en la explicación de todas las realizaciones que la disgregan: relaciones

¹⁹⁸ Aunque también se aprecia la tendencia de habilitar estas variedades en coproducciones de distintos países latinoamericanos. Por ejemplo, en *Sueña conmigo* (Nickelodeon), los actores rioplatenses acompañan a la protagonista mexicana sin modificar varias de las marcas fonéticas y lexicales de sus hablas; o programas como *La casa de Disney Junior con Topa y Muni*, que forma parte de la programación de Disneylatino, no son doblados al español neutro ni tampoco sus actores argentinos lo hablan.

fonemas/grafemas, ortografía, puntuación, morfosintaxis, semántica y sintaxis oracional y textual. Se pueden escribir en el pizarrón esos momentos y explicar, enseñar, por qué y cuáles son las maneras conservadas y, en ese sentido, formas lingüísticamente objetivables, planteadas para la escritura desde esa lengua. Como ya hemos dicho, esto es para el caso de las relaciones fonemas/grafemas y la ortografía, también en la búsqueda de enseñanzas económicas que apunten a una conceptualización de lo arbitrario y no a expansiones sobre todas las reglas ortográficas, en especial las que tienen más excepciones que constantes. De hecho, se pueden cotejar los materiales didácticos que el docente tenga a su disposición y localizar en ellos propuestas de consignas que señalicen esos aspectos propios de la corrección lingüística en la escritura *de sus alumnos*, ya no en el abstracto “reflexiones acerca de los hechos del lenguaje/sistema de la lengua”.

Se trata de legalizar lo ilegal en esas hechuras de los materiales didácticos, que no solamente apelará a la fotocopia en cuanto a las condiciones materiales de realización del trabajo docente, sino porque también puede habilitar una combinación de saberes que atiendan a distintas zonas de las realizaciones lingüísticas escritas. Se trata de darle grosor didáctico a lo que muchas veces es entendido como una obviedad. Si la mayoría de los alumnos del 6.º año de la Escuela N.º 44 de Tigre no ponen acento escrito a *ía* cuando forma hiato o varían la consignación ortográfica de las formas de los verbos *hacer*, *haber*, *ir*, que son de tan frecuente uso (tanto en la oralidad como en la escritura y, como irregulares, tan complejos en este sentido), qué *traición* se cometería en el trabajo docente y a qué si dispusiera actividades que apuntaran a visibilizar y, por ende, regular esos usos en la confianza de que escribir sobre las papas carnívoras ha interesado a los alumnos. De esta manera, se produce un cruce de los niveles de significado y sentido en esas realizaciones lingüísticas auspicioso para este trabajo que, sin lugar a dudas, es normativo. Es decir, que requiere de una enseñanza formalizada, como lo expresan recientes investigaciones en el ámbito de la alfabetización, que, al modo en que ya lo hemos desarrollado en distintos momentos de este estudio, vienen revisando los axiomas de la psicogénesis:

En contraste a Ferreiro y Teberosky, Ehri (1992, 1998; Ehri y Wilce, 1985) ha propuesto que el conocimiento del nombre de las letras y de los sonidos juega un papel mucho más determinante a la hora de explicar cómo los niños representan el habla a través de la escritura. De hecho, Ehri ha

sostenido la opinión de que la primera manifestación de esa comprensión consta de ortografías representando sonidos en la pronunciación de palabras por letras que son fonéticamente apropiadas. Inicialmente, sin embargo, los niños solo son capaces de representar unos pocos sonidos en la representación de una palabra y parecen fiarse más del nombre de las letras en su intento de relacionar el habla y la escritura. Por tanto, el hecho de que los niños se fíen más del nombre de las letras para escribir las palabras parece ser una explicación más plausible que la formulada por Ferreiro y Teberosky. Esto es justamente lo que han demostrado algunas investigaciones llevadas a cabo recientemente (v.gr., Cardoso-Martins, Correa, Lemos, y Napoleao, 2006). [...] En cierto modo, el análisis de la estructura sonora del habla lo demanda la propia naturaleza de nuestro sistema alfabético, ya que no hay que olvidar que la escritura representa los sonidos del habla, esto es, cada grafema es utilizado para representar a un fonema. Los fonemas están ocultos en el habla y se requiere una instrucción sistemática para que los niños puedan acceder a estas unidades. También nuestra escritura es una representación ortográfica, ya que las palabras contienen información que sobrepasa el principio fonémico. Así, por ejemplo, no siempre existe una correspondencia biunívoca entre grafemas y fonemas. La habilidad lectora y, en particular, el reconocimiento visual de palabras, implica un dominio de la descodificación que involucra procesos fonológicos (i.e., se refiere a los sonidos que están incluidos en las palabras) y ortográficos (i.e., se refiere al procesamiento de las letras y de memoria). Para ello se requiere una instrucción formal que no se asemeja en absoluto a la que tiene lugar cuando se aprende el lenguaje oral (Jiménez y O'Shanahan, 2008: 3-4).

Por lo tanto, agregan Jiménez y O'Shanahan que “Lo que resulta difícil de demostrar es que la formación de representaciones fonológicas se establezca por el mero hecho de estar expuestos a la lengua oral” (2008: 5). Y nosotros agregamos que tampoco es fácil demostrarlo por el mero hecho de que se esté expuesto a la palabra escrita. También se debería reconocer que cuando se habla de “enseñanza de la oralidad”, en realidad, se está apuntando a la “oralidad formalizada”, a aquella regulada por situaciones de exposición pública específicas: desarrollos de temas en contextos institucionales, sobre todo, y, por lo general, de evaluación del hablante (Abascal, 1993)¹⁹⁹.

¹⁹⁹ En este sentido, también resulta importante revisar ese constructo “oralidad” en su reificación como objeto de enseñanza y en la pretensión de que reflejaría un uso real de la lengua por fuera de la institución educativa. Señala Peter Burke en su trabajo sobre la historia de la conversación: “En el caso de las normas sobre la conversación, los enfoques antropológico e histórico tienen la ventaja de la relativización, pues muestran que lo que se da por descontado en el seno de una cultura particular puede no estar aceptado en otros tiempos y lugares. Un lingüista interesado en un enfoque comparado llamó recientemente la atención sobre el hecho de que en ‘nuestra cultura occidental y, particularmente en la cultura anglosajona, las violaciones a las prácticas corrientes de hacer uso de la palabra por turnos se consideran señal de descortesía o falta de urbanidad’ [Schegloff, 1988]. Pero, por otro lado, alguien que visite países latinos pronto aprende que es necesario escuchar, o por lo menos intentar escuchar, a varias personas que hablan al mismo tiempo”. Por ello, Burke relaciona las pautas que regulan la conversación con las de las buenas maneras, ya que, conformado así el objeto de estudio, “... es prudente suponer que diferentes culturas tienen sus propios ideales [respecto de la conversación], que a veces pueden presentar semejanzas, pero que rara vez coinciden exactamente” (1996: 121).

De modo similar, si avanzamos en la lógica “ascendente”, por qué no volver legal un trabajo con respecto a la sintaxis de la oración y del texto con las categorías de la gramática de la disciplina escolar; un trabajo docente que localice cuáles son los recursos que utilizan los alumnos del 6.º año para ligar sus predicaciones y reasegurar la referencia y, desde allí, enseñar otras formas lingüísticas objetivables que puedan atender a las reiteraciones del uso copulativo de la *y*, a las repeticiones de las mismas sustantivaciones para las que cobra sentido la enseñanza del uso de la puntuación y de la conexión. En suma, se trata de reorientar el trabajo docente para la enseñanza de la lengua, concediéndole la certeza de que es posible leer en las escrituras de sus alumnos interrupciones recursivas a la lengua oficial en una progresión que permite desanudar otras, y que es válido un trabajo de corrección lingüística que enseñe cómo desanudarlas y con qué saberes gramaticales.

Si se cotejan los escritos de los alumnos del 6.º año de la Escuela N.º 44 de Tigre con otros escritos de alumnos de edades similares de escuelas públicas de la provincia de La Pampa, se podrán observar interrupciones semejantes. En 2006, participamos de un encuentro organizado por el Gobierno de dicha provincia y el Ministerio de Educación de la Nación, que formaba parte del programa Todos a Estudiar. Este programa apuntaba a pensar otras formas de enseñanza para alumnos con escolaridades interrumpidas por distintos motivos (jóvenes y niños judicializados; niños cuyas familias los obligaban a trabajar o no los podían cuidar; huérfanos), además de otras acciones que los ayudaran a reintegrarse a la escuela (tutorías, otorgamientos de subsidios). Previamente a las instancias de formación docente en sí, se realizaron unos talleres con alumnos en la situación antes referida, algunos de sus docentes y otros alumnos que venían sosteniendo sus escolarizaciones²⁰⁰. El desafío consistía en cómo ofrecerles a los docentes en particular el despliegue de un tipo de trabajo que, si bien no podía ser desarrollado por completo, dadas las dos horas de las que disponíamos, sí les permitiera observar maneras de organizar la enseñanza de la lengua y la literatura (el programa indicaba la enseñanza de la lectura y la escritura).

²⁰⁰ Aclaremos que un buen número de escritos de estos alumnos (alrededor de cuarenta) no presentan las interrupciones que analizamos en este apartado; en especial, los de los alumnos más grandes. Retomaremos este tema más adelante.

Optamos por una consigna de escritura que, de hecho, ya habíamos probado en otras instituciones y que planteaba el mismo mecanismo elegido por Norma Robledo. Volvimos a tomar del cuento “Curiosidades del reino animal”, de Juan Carlos García Reig, el personaje de Lulú Coquette porque condensa toda una orientación de significados habilitante para describir y narrar. En efecto, al proponerles a los alumnos, cuyas edades oscilaban entre los 6 y los 18 años, que escribieran sobre alguien llamado de ese modo, comenzaron a solicitar especificaciones: “puede ser una chica creída”, “puede ser una chica que quiera ser modelo”, “puede ser una maestra, oficinista, ama de casa, etc. que se hace la linda”, “puede ser una prostituta”, “un travesti” (estas dos últimas posibilidades fueron consultadas por los alumnos más grandes)²⁰¹. Igualmente, varios de los alumnos más pequeños preguntaron “qué podían contar”, y decidimos orientarlos con precisión: “un día en la vida de esa Lulú Coquette que ustedes se imaginan”. Esta regulación de sentido admitía que recortaran sus relatos en una descripción y narración que operaran en simultáneo. Citamos de manera textual algunos de los trabajos de esos niños de entre 9 y 11 años que participaron de la clase. Primero, de la Escuela N.º 24 “Bartolomé Mitre”, de la localidad de Uriburu, donde se desarrolló el encuentro, y, luego, de la Escuela Hogar N.º 129, de Algarrobo del Águila (se adjuntan copias de los originales en anexo):

Escuela N.º 24:

Lulú Coquette

Hola= soy

Lulú coquette me levanto muy temprano estudio mucho y soy muy entelilente [inteligente] soy Hermosa tengo hojos marrones soy Rubia Delgada alta y trabajo de modelo

Tengo 20 años y voy a la peluquería y me econtre una nueva amiga que se llama Romína

²⁰¹ Estas opciones por una Lulú Coquette prostituta o travesti fueron transitadas por muchos alumnos de la Universidad Nacional de Quilmes en las comisiones de su Curso de Ingreso Eje Lengua, que tuvimos a nuestro cargo entre 1998 y 2002. Así, los escritos de los alumnos jóvenes de La Pampa se asemejan a estos en cuanto a la extensión (dos y hasta tres carillas), en los que van alcanzando la forma del cuento al desplegar más recursos narrativos. Por ejemplo, Lulú narra en primera persona cómo llega a prostituirse; otra, cómo encuentra la decepción amorosa cuando su novio se da cuenta de que es hombre. También hemos trabajado esta consigna con docentes en distintos cursos de formación, en los que se repitieron construcciones de Lulú Coquette al modo de *vedettes* en decadencia. No lo podremos estudiar aquí, pero se trata de otra variable de análisis que ingresan estas escrituras referida a la relación “sexo y género” (Tubert, 2003).

es muy coqueta y es muy Buena amiga_ solamente nuca [nunca] se quiere peinar es muy arisca y muy peleadora y se pelea con sus amigos Mi amiga tiene un novio se llama Emanuel y mi novio se llama Fredé

Lulú Coquette

Lulú coquette se levantaba y la mamá le dijo tenes que ir a la escuela si tenes que hacer tarea decimelo ahora.

Lulú se fue a la escuela y se encontró con su amiga Brenda [subraya en rosa] I [y] le dijo que ella estaba mal peinada y que ella se peinaba más bien con cepillo y que ella no era inteligente y que Lulú era inteligente y que el hermano no era bonito como el hermano de Lulú y tengo un [finaliza el escrito]

Lulú Coquette

Hola soy lulú coquette [escribe el nombre en rosa] y trabajo de maestra de ciencias sociales Tengo 20 años, me levanto muy temprano Para ir a la Escuela y trabajo con Romina, soy las mas lindas me pinto las uñas, los lavios, los ojos. yo me peino mejor que ella, los chicos me quieren mas que A ella.

Escuela N.º 129²⁰²:

Lulú Coquette

yo Lulu soy una directora muy desordenada y tengo ojos negros y trabajo en una Escuela y se llama Escuela 129 y vivo en victorica y tengo 22 año al otro dia amanés [amanecí] y fué al trabajo y no avía nadie y me fije que ya eran las 1 de la tarde y me fuí a trabajar a otro trabajo que se llamaba mundo majico cuando llege [llegué] a mi ofisina me encontré muchos regalos y lo quise abrir muy rapido asta que me canse y llege [llegué] asta el ultimo y era mis regalo que siempre soñé y todos me cantaron el feliz cumplanos

Lulú Coquette

Lulú Coquette: yo soy una secretaria Alta del gada ojos verdes Desordenada buena trabajo en una hofisina con mi amiga Agustina Carrasco y su hermana y su papá Joses Coquette y al otro dia

²⁰² En este caso, varios de los alumnos trabajaron juntos y con sus docentes, a quienes les consultaron aspectos de normativa. Se trataba de un grupo que teníamos cerca en un aula repleta que no nos permitió circular demasiado por los bancos. Los docentes solamente intervinieron, como se aprecia en las copias del anexo, ante los pedidos de sus alumnos. Así, se dieron situaciones propias de la corrección lingüística de las relaciones grafemas/fonemas, en el modo de los argumentos de Jiménez y O'Shanahan (2008). Por ejemplo, una niña le preguntó a su docente cómo escribir “¿Cómo festejaste tu cumpleaños?”. La docente le dijo a otra si podía iniciar la escritura de esa pregunta. Lo hizo, y la detuvo en el comienzo de la palabra “cumpleaños”, en “cum”, para pedirle a la alumna que había hecho la consulta que completara la escritura de la palabra mientras se la pronunciaba distinguiendo los sonidos de cada letra. Es decir, que localizó el grupo grafemático conflictivo “pleaños”, que, muchas veces, aparece escrito “planios” (“cumplanios”). De hecho, en este primer escrito que citamos, aparecerá “cumplanos”.

Volvia al trabajo y me encontré con mi mamá y me dijo que Proque [porque] no me hacia mas moderna y me hivan a recibir en un concurso de modelo y ella se puso ordenada y un muchacho muy hermoso se enamoro de mi y Yo de el:

basata [basta] nos los peliemos mas

Fin

Lulu Coquette

Yo soy una maestra trabajo en una escuela. me llamo Lulu Coquette tengo 33 años vivo en ciudad de Algarrobo y un dia tenia un picnic Y estaba preparando la canasta y cuando llego el dia del pinic alzo la canasta Rapido y alze otra canasta que tenia ajo y sevolla cuando llege [llegué] a la escuela abri la canasta y vi el kilo de cebolla y me desmaye.

Lulú coquette

Yo Lulu coquette soy una modelo muy hermosa alta, ojos celestes, pelo rubio, y desfilo con mí amiga Anita Sanchez, su hermana tambien desfila. Un dia tenia que defilar y mi pelo estaba aruinado y desidi hacer una crema con huevo, aceite y miel me lo puse en mi pelo por un rato y mi pelo se me hareclo [arregló] y desfile hermoso como siempre.

En el sentido de posibilidades de generalización que nos ofrecen los trabajos escritos de los alumnos de Tigre y los del interior de La Pampa, vuelven a aparecer disrupciones en cuanto a las relaciones grafemas/fonemas y ortográficos. Algunas similares y otras distintas, como las alternancias entre el uso de mayúsculas y minúsculas al iniciar algunas palabras que, como ya hemos fundamentado, se pueden señalar y agrupar en un trabajo específico. Estos escritos implicarían la enseñanza del punto y del punto y seguido como marcadores sintácticos. Nos referimos a la explicación de la conformidad del uso de mayúsculas al inicio de la oración (nótese que no ocurre lo mismo, al menos, de manera tan repetida, con los nombres propios). También aparecen casos individuales, como “entelilente” [inteligente], “hareclo” [arregló], que dislocan la representación grafemática de estos términos y que merecen una indagación particular por parte de los docentes. Es decir, que solamente se pueden hallar explicaciones mediante la consulta al alumno autor del escrito, como ya hemos explicado anteriormente.

Ahora bien, ya a nivel oracional y textual, estos escritos presentan recurrencias en los modos en que estructuran las predicaciones y extreman el uso de la copulación y, además

de los reaseguros de las referencias que llevan a repetir aquello a lo que asignan acciones o caracterizaciones. Por lo tanto, se pueden retomar estas escrituras y señalarlas en esos segmentos en los que no se diluye el sentido, sino que se enmaraña. De hecho, esa *no disolución del sentido* puede volverse una guía para plantear un trabajo docente que asuma la enseñanza de saberes, formas lingüísticas objetivables, que permitan proponer posibilidades de traducción a las regularidades de la lengua oficial. Por ejemplo, un docente que retomase estos escritos sobre Lulú Coquette, cuyos “potenciales de significados”, al igual que las papas carnívoras, habilitaron la escritura de una realización lingüística como “forma de predicción” (Halliday, [1982] 1998: 46-47)²⁰³, puede guiarse por esa orientación elegida por los alumnos, en vez de descansar en que solos corregirán sus escritos al modo de los borradores o que, luego de una clase magistral sobre sintaxis, mecanizarán esas regularidades. Por el contrario, se trata de reafirmar la idea del modelo hipotético de realización lingüística, porque se constituye como *otro hablante* en el aula, que participa de la interacción verbal. Nos volvemos a referir a la noción de *logos*-discursivo como manera de entender las relaciones lenguaje/lengua (desarrollo del pensamiento). Así es que, en principio, se puede retomar en el pizarrón y con copias en papel para cada alumno:

Yo soy una maestra trabajo en una escuela. me llamo Lulu Coquette tengo 33 años vivo en ciudad de Algarrobo y un día tenía un picnic Y estaba preparando la canasta y cuando llego el día del pinic alzo la canasta Rapido y alze otra canasta que tenía ajo y sevolla cuando llege [llegué] a la escuela abri la canasta y vi el kilo de cebolla y me desmaye.

Porque forma parte de los saberes docentes que esa dimensión visual de la lengua escrita — señalada por Jiménez y O’Shanahan (2008)—, en el distanciamiento que produce el pizarrón (proyección al frente de la clase, etc.)²⁰⁴, dispone a los alumnos a una situación de

²⁰³ Así explica el autor la noción de “registro”: “*Todo* lenguaje funciona en contextos de situación y puede vincularse a esos contextos. La cuestión no consiste en saber qué peculiaridades de vocabulario, de gramática o de pronunciación pueden considerarse directamente por referencia a la situación; la cuestión es *qué* tipos de factor de situación determinan *cuáles* tipos de selección del sistema lingüístico. La noción de registro constituye así una forma de predicción: dado que conocemos la situación, el contexto social de utilización del lenguaje, podemos predecir mucho respecto del lenguaje que se producirá, con probabilidades razonables de estar en lo cierto” (Halliday, [1982] 1998: 47). No retomaremos este concepto, ya que, como veremos más adelante, se ha didactizado y ha asumido otra significación (justamente la que Halliday señala como inconducente) en los encastres de perspectivas de las didácticas de la lengua o la literatura y sus saberes argamasados en las últimas reconfiguraciones de la disciplina escolar.

²⁰⁴ De hecho, si el Programa Conectar-Igualdad de la Presidencia de la Nación, que se encuentra actualmente en implementación a través de distintos ministerios, tuviera una continuidad sostenida en el tiempo y, de esta

corrección lingüística²⁰⁵. No obstante, la reorientación que se puede ofrecer a ese trabajo es entender esa situación de corrección lingüística al modo que la hemos caracterizado con Voloshinov ([1929] 1976), es decir, como totalmente específica de la enseñanza de la lengua localizada, sobre todo, en la escritura y que en nada se parece a la lengua como praxis social.

Así, el trabajo docente puede circunscribir estos dos niveles de la palabra señalizada que hemos analizado: los referidos a las relaciones grafemas/fonemas y ortográficos y, en principio, las reiteraciones del copulativo y para resolverlas con la puntuación recortada en el uso del punto y seguido, con relocalaciones de la conjunción en otros momentos del escrito, o, cuando estos reemplazos sean insuficientes, con otras conexiones que ofrezcan un modelo hipotético de realización lingüística. Es decir, modelo de la lengua oficial orientado a través del sentido del escrito cuyo autor le ha conferido. Es improbable que los alumnos, y, de hecho, los mismos docentes, puedan quedarse sujetos solamente a estas dos señalizaciones, pues también en este caso aparecen disrupciones de la correlación temporal, que están emparentadas con las oscilaciones de número del verbo *alzar*, que nos reenvían al problema de las referencias. Igualmente, haremos el ejercicio de remodelar este aspecto verbal en un segundo paso (destacamos en bastardilla los agregados y tachamos las supresiones):

Yo soy una maestra. Trabajo en una escuela. Me llamo Lulú Coquette tengo 33 años y vivo en ciudad de Algarrobo. y Un día tenía un picnic. Y Estaba preparando la canasta y cuando llegó el día del picnic alzó la canasta rápido y alcé otra canasta que tenía ajo y cebolla. Cuando llegué a la escuela abrí la canasta y vi el kilo de cebolla. *Por ello*, me desmayé.

manera, dotara en forma permanente a todos los alumnos del país de *netbooks*, se podría comenzar a hablar de manera social, económica y culturalmente más amplia de los tan mentados usos de las nuevas tecnologías en el aula, con el agregado de las posibilidades que brindan las funciones de los correctores de los procesadores de texto, más allá de que no puedan abordar todos los fenómenos de corrección lingüística y, menos, aquellos que asienten variaciones en sus realizaciones escritas. Los alcances y características del Programa Conectar-Igualdad se encuentran disponibles en: <http://portal.educacion.gov.ar/inclusion-digital-educativa>.

²⁰⁵ En nuestra empiria, se repiten menciones a este hecho. No obstante, los docentes suelen dejarlo en un plano anecdótico y muchas veces lo interpretan desde la frustración que les produce que el mismo alumno que cometió tal o cual error de ortografía o de sintaxis sea el primero en corregirlo en el escrito de otro compañero o que necesite de ese mecanismo de la evidencia visual para mostrarse a sí mismo que sabe la normativa ortográfica en cuestión.

Repasemos el sentido del relato construido en este escrito. Se opta por un yo de la enunciación: Lulú es quien habla para presentarse como una maestra de 33 años que vive en la ciudad de Algarrobo²⁰⁶ y nos contará lo ocurrido en un día de *picnic*. Así, refiere cómo otra persona confundió su canasta con la de ella. El hecho de que la canasta de la otra persona contuviera ajo y cebolla pareciera aludir a que Lulú es coqueta, en el sentido de delicada, fina. Este significado le permite construir al relato su propio remate con el desmayo de Lulú. Apelando a este sentido, se puede replantear la correlación temporal que, a la vez, llevará a especificar quién realiza cada acción (las asignaciones de predicaciones) con agregados de pronombres y adjetivos posesivos, complementos o, necesariamente, nuevas referencias. Es decir, que se pasaría a una instancia en la que significado y sentido son claramente inseparables. Por ejemplo, el desmayo ganaría más relación con ese sentido si a la canasta de Lulú se le asignara un contenido que hiciera a su caracterización como una persona coqueta, delicada, fina. Si vemos cómo se repiten las descripciones que han hecho de Lulú Coquette los chicos pampeanos, podríamos predecir, en términos de Halliday, que, ante la pregunta acerca de qué podría contener su canasta para apoyar sus descripciones, es probable que se inclinen por responder que es delgada y, así, propongan productos dietéticos que, a su vez, suelen designar una posición de clase. O, en términos del *logos*-discursivo, también de la hegemonía de lo pensable, es probable que apelen a comidas y bebidas que, en diversos géneros (películas, dibujos animados, telenovelas, programas de chimentos, etc.), suelen aparecer como tópicos de estatus de clase o sus pretensiones: caviar, ostras, champagne, entre otros. Además, habría que ingresar otro personaje para que la confusión de canastas quedara reasegurada en cuanto al significado y resolviera la disrupción: “cuando llegó el día del picnic alzó la canasta rápido y alcé otra canasta”; porque, volviendo al sentido, podría configurarse como un antagonista de Lulú. Por ejemplo, y desde una total convicción de que este nuevo modelo de reescritura que presentamos a continuación supone intervenciones concretas de parte del docente, pero también la conservación de ciertas repeticiones (como el caso de “picnic” y “canasta”) o estructuras inconclusas “trabajo en una escuela”, se pueden seguir abriendo otros aspectos de las realizaciones lingüísticas escritas para seguir enseñando:

²⁰⁶ Como ocurrió con los escritos de los alumnos de la escuela de Tigre, aparece la tendencia —en varios de los aquí analizados— a la metaficción de la situación de clase.

Yo soy una maestra. Trabajo en una escuela. Me llamo Lulú Coquette tengo 33 años y vivo en ciudad de Algarrobo. Un día ~~tenía~~ tuve un picnic. ~~Estaba preparando~~ Preparé ~~la una~~ o mi canasta con comida dietética/caviar y cuando ~~Hege~~ llegué ~~el día del~~ al picnic otra maestra que no es coqueta como yo alzó ~~la~~ mi canasta rápido. Yo ~~y~~ alcé ~~otra~~ su canasta que tenía ajo y cebolla. Cuando llegué a la escuela ~~la~~ abrí ~~la canasta~~ y vi el kilo de cebolla. Por ello, me desmayé.

Los nuevos agregados/cambios en el escrito intentan moverse en una total economía que permita nombrar a qué formas lingüísticamente objetivables responden. Por un lado, los verbos para referir los episodios del *picnic* son reescritos en sus pretéritos perfectos simples del modo indicativo en procura de la significación de un pasado acabado que ayude también a reafirmar las referencias en sus marcas morfológicas, pero, además, con el ingreso de pronombres y adjetivos posesivos: qué maestra realiza qué, a quién pertenece cada canasta y con qué contenido. En este caso, se agrega un complemento al objeto de la predicación: “Preparé mi canasta con comida dietética [...]”.

El escrito, en cuanto a su significado y a su sentido, se ha definido en una dirección que cumple, en principio, con las convenciones, normativas y regularidades de la lengua oficial como modelo hipotético de realización lingüística. Ahora bien, es probable que, por ejemplo, en el trabajo docente, se perciba que *picnic* y *canasta* se repiten sin la justificación de un uso anafórico. También “Trabajo en una escuela” como estructura sintáctica oracional queda inconclusa, pues tendría que llevar un complemento. Creemos que, en este punto, se trata de sopesar los límites de la corrección lingüística para ponerla en suspenso, a fin de lograr una enseñanza que apueste a localizar, visibilizar disrupciones y así ofrecer los saberes que permitan enseñar cómo resolverlas, siempre en el reconocimiento de que la lengua oficial es un modelo hipotético de realización lingüística. En consecuencia, se trata de contener algún posible exceso de imaginación hipotética que saturara el escrito sin dejarlo descansar o en alguna anáfora o en alguna elipsis. Porque, en realidad, como señala el mismo Voloshinov, llega un momento en la escritura en el cual las fronteras entre criterios gramaticales y de estilo se borran, ya que “la demarcación de un límite estricto entre gramática y estilo, entre un modelo gramatical y su variación estilística, es metodológicamente improductiva y de hecho imposible” ([1929] 1976: 155-156).

En resumen, proponemos legalizar los saberes docentes que pueden señalar estos fenómenos, ya no de una lengua supuestamente “real”, sino de esas versiones del modelo hipotético realizadas en las aulas. Esas realizaciones lingüísticas son devaluadas cotidianamente por los diagnósticos de la *doxa* gramatical, que, por el contrario, muestran la posibilidad de localizar las disrupciones que presentan y ahí, valga la redundancia, localizar las enseñanzas. Son disrupciones observables en los otros escritos sobre Lulú Coquette y que, insistimos, podrían ser seleccionadas y trabajadas con los alumnos al modo que lo hemos propuesto aquí. Esta cuestión, además, permite resolidarizar otras zonas de los saberes pedagógicos y los saberes docentes, porque, si el maestro o profesor lo cree conveniente, ese trabajo puede ser acompañado con las consignas sobre clasificaciones y usos de pronombres, adjetivos demostrativos, complementos del predicado que hagan de reafirmaciones de sus enseñanzas.

De este modo, el rito de institución *enseñanza de la lengua* se podría consumir revinculando con otras prácticas lingüísticas los órdenes del significado y del sentido, porque así se develaría la diferencia que supone la especificidad de una clase de lengua. Sin embargo, lo haría si pusiera en suspenso posiciones deficitarias propias de la *doxa* gramatical y que, además, suelen ser infructuosas, o aquellas celebratorias de la diferencia, que demagógicamente excluyen a los alumnos del derecho a ser enseñados en las convenciones, regularidades y normativas de la lengua oficial.

Si volvemos a los escritos de los alumnos de la escuela de Tigre, veremos que nuestros planteos también nos pueden permitir la observación de las mismas disrupciones y, por lo tanto, formular un tipo de organización del trabajo docente semejante al que hemos ejemplificado antes. Transcribimos nuevamente algunos de esos escritos en los que se presentan la reiteración de las oraciones copulativas, de la referencia con las mismas formas sustantivadas y la ausencia del punto o punto y seguido. Indicamos en negrita estos momentos:

Había una vez, en un salón había **chicos** estudiando y una maestra enseñando los **chicos** siempre ivan y benian a la escuela a **los chicos** les encantaba ir a la escuela y lo que mas les gustaba era ciencias naturales porque la maestra enseñaba todo sobre la naturalesa, los animales, las plantas todo. Una vez los **chicos** dejaban de benir...

Los chicos estaban estudiando en naturales la planta de papas.

A medida que iba creciendo se comia a un **chico** el que estaba cerca **y** la seño norma tomaba lista **y** preguntava por Joaquin **y** faltava **y** faltaba asta que vomito los huesos cuando no estaba nadie **y** al otro dia cresio mas alto que rompió el techo de la escuela **y** cuando llegaron los **chicos y** se comio a susan la chica mas inteligente...

Habia una vez un grupo de **alumnos y** la profesora les dijo a sus **alumnos** vamos a hacer un pequeño trabajo de Naturales

Y los alumnos se pusieron contentos **y** entonces al otro dia los **chicos** empezaron a plantarla en una gran maseta **y** los **chicos** les dijeron a la portera que la cuide a la noche de las hormigas al otro día...

El último escrito habilita enseñar cómo aquello que se indica con *y* (coordinación), en realidad, son predicaciones orientadas al mismo significado, y, por ello, se necesitan formas de la yuxtaposición para normalizarlas (uso de puntos, pronombres y adjetivos posesivos, principalmente). Sintetizamos los pasos de la conversión del escrito para localizar estos aspectos, en principio, sintácticos:

Había una vez un grupo de alumnos. Su profesora les dijo: “vamos a hacer un pequeño trabajo de Naturales”. Los alumnos se pusieron contentos. Al otro día los chicos empezaron con la germinación de la papa. Tomaron una gran maceta y la plantaron. Luego, los alumnos le dijeron a la portera que por la noche cuide a la germinación de las hormigas. Al otro día...

No obstante, a diferencia de los escritos sobre Lulú Coquette que hemos analizado, es claro que, para este caso de las papas carnívoras, los modos de resolver las interrupciones van a estar estrechamente emparentados con la lengua/discurso por la que se termine optando, ya que los escritos se verán obligados a reasegurar ciertas orientaciones de significados por sobre otras. Orientaciones que, en cada relato de los alumnos de la escuela de Tigre, se visibilizan luego de ese corte de planos en la ficción (“una vez”, “cuando llegaron los chicos”, “al otro día”). Sin embargo, también podría ser una consigna de trabajo solicitarles directamente una traducción y que en ella ensayaran otros modos de reasegurar las referencias y enlazar las predicaciones. Se trata de un tipo de consigna muy transitada en la enseñanza de la literatura, porque demanda cambios de personas del narrador, por ejemplo, de puntos de vista, pero que no suelen estar enmarcados en explicaciones acerca de qué es lo que enseñan del orden de lo literario. De hecho, la mayoría de las veces, quedan

compelidas a aspectos estrictamente gramaticales: cambio de persona, entonces, de género y número, etc. También se les podría solicitar a los alumnos que tradujeran sus escritos a esa lengua de las ciencias naturales, como disciplina escolar, en la necesidad de efectivizar las diferencias por establecer en una clase de Lengua como rito de institución. Se trata de indicar otra orientación de significados: “Escriban cómo un manual de ciencias naturales enseña a realizar la germinación de la papa”. O para volver a dar cuenta de la germinación fallida que, en suma, fue el suceso que permitió a la docente la propuesta inicial: “Escriban cómo un manual de ciencias naturales enseña a realizar la germinación de la papa y cómo explicaría qué es lo que hay que tener en cuenta para que el proyecto no fracase”.

5.2.b. Enseñanza de la literatura y organización del trabajo docente: formas de lo literario y modos de pensar lo literario

Si el trabajo docente se decide por una especificación de que la enseñanza es del orden de la literatura, los escritos sobre las papas carnívoras pueden ser orientados a consumir las formas discursivas por las que habían optado. También se los podría reorientar para que ingresaran el tópico de un científico cuyo experimento falla y de alguna manera se le vuelve incontrolable. Así, se podría pasar, en clases siguientes, a trabajar con un corpus de narrativas que desplegaran variantes del *fantasy*: los ya canonizados por las colecciones escolares *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, de Stevenson; *Frankenstein*, de Mary Shelley, cuyos personajes y reutilizaciones de sus historias articulan un sinnúmero de películas y dibujos animados. No obstante, si se considerase que niños de once años no podrían leerlos, según criterios etarios ya naturalizados de la mano de los grandes grupos editoriales, “El hombre de la arena”, de Hoffman, o “El mono que asesinó”, de Horacio Quiroga, pueden ser otras opciones, entre tantas.

También se puede pensar en otras variaciones de relatos que ficcionalizan la ciencia, como “Mi cuarta septicemia”, de Horacio Quiroga, o formas del humor, como “El experimento de Hermes Kolobrzeg”, de Roberto Fontanarrosa, o “El extraño caso de los muertos que van al cielo”, de Juan Carlos García Reig. Estamos mencionando literatura que nosotros ya hemos

trabajado con alumnos de entre 11 y 20 años y con docentes. Por ejemplo, si bien es cierto que, en el caso de trabajar con versiones originales de *Frankenstein* y “El hombre de la arena”, se presentan las complejidades de unas narrativas románticas por momentos sobrecargadas de descripciones subjetivas, estas pueden ser explicadas justamente como tales y, en ese sentido, enseñadas. Se debe a que, en vez de esconder estos rasgos, resulta interesante capitalizarlos para enseñar una historicidad de la literatura que se devela en la escritura. Y, por ello, también las ficciones que transitan la parodia como recurso del humor se vuelven significativas. No se trata de ingresar a la enseñanza estas formas de lo literario, volviendo a Robin ([1993] 2002), porque tan solo “facilitarían la experiencia de la lectura”, en este caso “divertidas”, sino porque evidencian en sus subversiones de las lenguas/discursos parodiados sus mecanismos de construcción. Se trata de proponer un desplazamiento que lograría resignificar el concepto de “intertexto” ya encarnado en la disciplina escolar y que suele acotarse en la enseñanza de la literatura a la búsqueda de relaciones expresas entre narrativas literarias u otros discursos sociales.

De este modo, si volvemos a la tesis de Angenot (2003, 2010) respecto de que es posible visibilizar una hegemonía de lo pensable, unas *gramáticas de discursivización* y una serie de *repertorios tópicos* que organizan *lo narrable* y *lo argumentable en una sociedad dada*, resulta pertinente repensar cuáles serían los vínculos de un posible corpus que desplegara formas de lo literario y formas de pensar lo literario. En consecuencia, luego del taller de escritura y sobre la base de los escritos de los alumnos sobre las papas carnívoras, se podría recuperar cómo el *fantasy*, que, en suma, se restituye en esos relatos que los alumnos suelen conocer más bien desde las ficciones cinematográficas y televisivas, es *La pequeña tienda de los horrores (The Little Shop of Horrors)*, película clase B de Roger Corman rodada en los EE. UU., en 1960. En 1982, se realizó su versión como comedia musical y, en 1986, se produjo para el cine una nueva versión sobre el musical. Desde entonces, la historia de Seymour Krelboyne, ayudante de floristería que queda a cargo de una planta que se convierte en atracción y fuente de ingresos para la tienda y que se termina revelando no solamente como carnívora, sino específicamente como consumidora de humanos, se repite o alude en infinidad de productos de la industria del entretenimiento norteamericano. En particular, la famosa escena de la versión cinematográfica de 1986, en la que Seymour

descubre la verdad sobre la planta que ya venía intentando salvar con su propia sangre extraída de los dedos, pues había comenzado a secarse, presenta un cruce con otros dos grandes tópicos de los repertorios discursivos: el pacto con el diablo y el vampirismo. En esa escena, la planta llamada Audrey Junior, nombre que la hace doble de Audrey, empleada de la tienda y de la que Seymour está enamorado, le propone, a cambio de ser alimentada con carne humana, que le garantizará la concreción de todo lo que desee. Las dos Audrey irán consumiendo la vida de Seymour, dedicado a alimentar la fantasía de que la mujer le corresponda, pero será Audrey Junior —la planta— la cual finalmente se lo devore, en el sentido literal del término. El trabajo con esta escena que se encuentra en YouTube²⁰⁷, o con la versión completa de la película, puede habilitar el ingreso al corpus de narrativas literarias. Es el caso de “Viola Acherontia”, de Leopoldo Lugones, cuento que integra *Las fuerzas extrañas*. Siguiendo el “Estudio Preliminar de Noé Jitrik” (2009) de *Cuentos fatales. Las fuerzas extrañas* (un clásico del canon escolar, pero no así el cuento que aquí presentamos), “Viola Acherontia” es uno de los relatos fantásticos de Lugones que anticipa formas de la ciencia ficción —“a lo H.G. Wells”— en plena etapa de crisis de la estética modernista. Dice Jitrik:

Podríamos decir que bajo tal rótulo [ciencia ficción] se amparan relatos que parten de una idea más o menos propia de una ciencia desarrollándola mediante estructuras discursivas no científicas sino narrativas, personajes definidos en lo social y psicológico, situaciones dramatizadas, comienzos de tipo anunciatorio, relato de suspenso y finales crueles. Por atrás, para que en efecto sea “ciencia ficción” opera una filosofía científica puesta en cuestión o vista críticamente. Lugones se ajusta a este esquema y lo suyo propio consiste en que la ciencia es vista como aventura individual apasionante pero también como riesgo supremo, pues asomarse al misterio de la vida y de la materia implica de algún oscuro modo un desafío a leyes implacables aunque no escritas, límites que impone lo sagrado (2009: 36-37).

²⁰⁷ Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=5blGwl3QuqQ>. Creemos que, en la actualidad, hay dos recursos de acceso abierto de la Web que se presentan como un aporte para la elaboración de materiales didácticos y que se pueden destacar por sobre los usos de las tecnologías para la enseñanza (TIC), al menos, para el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura. Estas TIC suelen abrumar a los docentes con sus propias prerrogativas de la actualización. Se trata de You Tube, algo así como una enciclopedia de videos, y de Wikipedia, que, en suma, no deja de ser una enciclopedia en su sentido clásico, pero en constante actualización y ampliación. Nos referimos a recursos que permiten búsquedas sencillas, por temas, y que, además de información, habilitan enlaces con otros. También todos los buscadores de la Web permiten llegar rápidamente a sitios con bibliotecas de clásicos de la literatura, revistas y *blogs* sobre distintas disciplinas, educativos, etc. y que, por supuesto, presentan una variabilidad respecto del hecho de que puedan considerarse un aporte o no.

“Viola Acherontia” ya condensa, desde su título, dos orientaciones de significados. Por un lado, la *acherontia atropos* o esfinge de la calavera (en alusión al dibujo que lleva en la zona central de su cuerpo) es una mariposa africana que migra periódicamente hacia Europa y que es protagonista de creencias populares que la ligan a las fuerzas del mal²⁰⁸. En términos de la superstición, se cree que cuando esta mariposa ingresa a un hogar ha llegado la mala suerte. Por otro, anticipa la historia basada en una conversación que sostiene el narrador con un jardinero que experimenta con violetas:

Lo que deseaba aquel extraño jardinero era crear la flor de la muerte. Sus tentativas remontaban a diez años, con éxito negativo siempre, porque considerando al vegetal sin alma, ateniase exclusivamente a la plástica. Injertos, combinaciones, todo había ensayado. La producción de la rosa negra ocupó un tiempo; pero nada sacó de sus investigaciones. Después, interesáronlo las pasionarias y los tulipanes, con el único resultado de dos o tres ejemplares monstruosos, hasta que Bernardin de Saint Pierre lo puso en el buen camino, enseñándole cómo puede haber analogías entre la flor y la mujer encinta, supuestas ambas capaces de recibir por <<antojo>> imágenes de los objetos deseados (p.137)²⁰⁹.

El relato va desarrollando esa conversación de dos conocedores de la botánica, la química, la literatura, en un cruce discursivo fuertemente sobrecargado de citas de autoridad y de términos científicos. La tesis del jardinero se basa en que estas violetas cultivadas en un ambiente “cadavérico” habían impreso a su propia morfología esa condición. Por ello, al final del cuento, se revela qué tipo de flor, en realidad, está cultivando el jardinero, lo que hace virar el relato hacia otra orientación de significados:

Mi estupefacción había llegado al colmo, cuando una idea terrible me asaltó. Recordé que al decir de las leyendas de hechicería, la mandrágora llora también cuando se la ha regado con la sangre de un niño; y con una sospecha que me hizo palidecer horriblemente me incorporé.

—Como las mandrágoras, dije.

—Como las mandrágoras, repitió él palideciendo aún más que yo.

²⁰⁸ Por ejemplo, cuando se busca en Wikipedia *acherontia*, aparece el dato de que se trata de la mariposa que se vuelve pista sustancial para descubrir al asesino de la novela de Thomas Harris (1988) *The Silence of the lambs*, que fue llevada al cine en 1991 e hizo mucho más conocida su historia y a su personaje Hanibal Lecter. También se indica que aparece en el clásico del cine surrealista *Un perro andaluz* (*Un chien andalou*), cortometraje dirigido por Luis Buñuel en 1929 y que tuvo como colaborador en su guión a Salvador Dalí. Los nombres de los artistas mencionados y títulos de sus producciones aparecen enlazados para acceder a informaciones específicas sobre cada uno de ellos. Es en este sentido que las mismas búsquedas en la Web se presentan como indicadores para la conformación de posibles corpus, en principio, casi insospechados.

²⁰⁹ Seguimos la edición de 2009 de *Cuentos fatales. Las fuerzas extrañas*. Villa María (Córdoba), Edivium. Estudio Preliminar de Noé Jitrik.

Y nunca hemos vuelto a vernos. Pero mi convicción de ahora es que se trata de un verdadero bandido, de un perfecto hechicero de otros tiempos, con sus venenos y sus flores de crimen. ¿Llegará a producir la violeta mortífera que se propone? ¿Debo entregar su nombre maldito a la publicidad?... (p.144).

El tópico de la planta carnívora puede expandirse y ligarse con otros relatos y argumentos que, a su vez, presentan sus propias gramáticas discursivas, por ejemplo, habilitantes de corpus para la enseñanza de la literatura justificados en vínculos que las localicen. Mencionábamos antes el cuento de Fontanarrosa “El experimento de Hermes Kolobrzeg”. Si bien el relato presenta varios niveles en los que se parodian distintos discursos, es claro que una de sus orientaciones de significados recupera las narrativas de los científicos obsesionados con sus experimentos en los límites de las realidades de las ciencias, de la moral y la ética. Este estereotipo encuentra variaciones de significados cuando se lo observa en una cronología, que podría ir desde el extraño jardinero de Lugones hasta el empleado ineficiente de la florería de la película norteamericana clase B. Así historizado, el tópico se abre un arco de posibilidades de la ficción y de sus modos de pensar lo literario. “El experimento de Hermes Kolobrzeg” se inicia con una situación propia del periodismo amarillista que noticia sobre sucesos insólitos, inéditos o hasta sobrenaturales:

En realidad, yo fui a Pueblo Muñiz a cubrir la nota del ‘niño-carancho’. Pueblo Muñiz es un pueblo de no más de 4.000 habitantes y uno de ellos es, justamente, Hermes Kolobrzeg. Pero eso lo descubriríamos Ignacio y yo el último día previsto para quedarnos, cuando ya la nota del ‘niño-carancho’ parecía haberse pinchado definitivamente. Ignacio era el fotógrafo que me acompañó en la ocasión. Me había impresionado, sí, la ansiedad casi desesperada que demostraba todo el pueblo para señalarme el comportamiento particular de ese chico. E incluso la actitud desolada del intendente al comprobar que el pequeño, con su inercia, su apatía, con su falta de colaboración, estaba tirando abajo toda la expectativa que había puesto a Pueblo Muñiz por fin en las noticias de los diarios nacionales al menos durante unos días.

Ignacio y yo nos habíamos pasado dos jornadas enteras al pie de aquella acacia, apuntando él con su cámara para arriba, esperando que Raulito (así se llamaba el “niño-carancho”) iniciara alguna acción digna de ser reflejada por la prensa. Alternativamente, la gente del pueblo (repito, aferrándose al acontecimiento como quien lo hace a un bote de salvataje) rodeaba junto a nosotros la base del árbol o se alejaba bajo la consigna de “Déjenlo solo, déjenlo solo, que si no se cohíbe”. Nos recomendaban, asimismo, acercarnos o escondernos; enfocararlo con un teleobjetivo desde el campanario de la iglesia o despertar su curiosidad manipulando grabadores y cámaras fotográficas junto a la acacia; adoptar una conducta prescindente o hablarle con palabras afectuosas pero precisas (pp.168-169)²¹⁰.

²¹⁰ Seguimos la edición de 1995 de *La mesa de los galanes y otros cuentos*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Efectivamente, la nota del “niño-carancho” fracasa, más allá de los intentos de hacerlo proceder casi al modo del acto escolar; otro discurso se cuela para subvertir el periodístico amarillista. No obstante, el pueblo en la figura del intendente y de la hermana del niño-carancho, desesperados por retener a los cronistas para que noticien, al menos, “algo” de la localidad, les ofrecen otro suceso que, en principio, respondería a otro género periodístico: la divulgación científica. Así, Hermes Kolobrzeg intercepta a los reporteros en un bar antes de su regreso a la capital para presentarse como “ingeniero físico” y contarles que estaba experimentando con el “aprovechamiento integral de la energía”. Los periodistas aceptan ir a su casa para ver dicho experimento, con lo cual la conversación entre los personajes va rápidamente especificando sobre qué energía trata el trabajo de Kolobrzeg. Como “la reserva de petróleo se está agotando en el mundo”, el ingeniero venía estudiando el “ectoplasma” que “libera todo ser humano al morir” con la hipótesis de que es una “nueva fuente de energía”. De esta manera, pasa a relatar sus experimentos:

El sistema en sí es sencillo —se entusiasmó—. Y eso es lo que lo hará práctico, económico y accesible. Ustedes habrán visto los cables que están conectados a mi amigo Dardo, pobre Dardo. Muy bien esos cables son receptores que captarán el ectoplasma de Dardo apenas este se haya... este... eh... retirado, fallecido. Esa energía pasa luego a una suerte de transformador, muy simple, que está en el garaje y que no les he mostrado por falta de tiempo. De allí la energía vendrá hasta aquí y llegará hasta esa tostadora eléctrica —señaló hacia la tostadora que ya habíamos observado—. Dentro de toda tostadora hay, como cualquiera puede imaginarlo, dos rebanadas de pan lactal.

—Lo único que encontramos —meneó la cabeza, Clarita [esposa del ingeniero]—. De milagro. Venía a saber desde cuándo lo tenía en el aparador...

—Y será todo muy simple, como suelen serlo estos primeros pasos en un camino si se quiere desconocido —continuó Hermes—. La energía activará la tostadora y saltarán las tostadas. —Medio verde estaba —sumó Clarita—. Con hongos (p.177).

El cuento finaliza con la muerte de Dardo, pero su ectoplasma termina quemando las tostadas; por lo tanto, Hermes concluye que el experimento había fracasado, y Clarita se lo atribuye al fallecido porque “nunca sirvió para nada”.

Es interesante, aunque el tipo de experimentación no sea exactamente igual —tampoco el hecho de alimentar una planta con carne humana o cultivar la flor de la muerte—, cotejar este momento con el final de “El hombre de la arena”, de Hoffman, en el que, en definitiva, se resuelve la historia de Nataniel con Copellius. Esta trama se había iniciado en su infancia

y, de manera atávica, lo venía persiguiendo. El experimento de Spalanzani, quien hará de doble del padre de Nataniel, fallecido a raíz de una explosión producto de prácticas de alquimia efectuadas con Copellius, era haber creado a la autómata Olimpia, para la que este siniestro personaje, caracterizado como *Der sandmann*, le había vendido los ojos. *Der sandmann* es un personaje de la mitología escandinava que se dedica a tirar arena en los ojos de los niños que no se acuestan temprano (algo similar a nuestro autóctono Cuco u Hombre de la bolsa). Hoffman lo reubica en esta ficción gótica que escribe en 1817 y que integra su clásico *Die Nachtstücke (Las piezas nocturnas o Los cuentos nocturnos)*, en la que Nataniel ha escuchado la historia de *Der sandmann* como un hombre que arranca los ojos de los niños arrojándoles arena para hacerlos sangrar. El hombre siempre estaría con una bolsa que carga esos ojos. En este caso, el experimento falla porque Nataniel, quien se ha enamorado locamente de Olimpia, descubre al profesor discutiendo con Copellius sobre los ojos de la muñeca y logra verla sin ellos, como un ente sin vida. Resulta difícil hacer una sinopsis del relato porque está articulado en el modo epistolar y con un narrador que sabe la historia; no obstante, la demora, sobre todo, asumiendo la focalización de Nataniel, siempre exaltado y embargado en su interioridad.

En nuestro caso, trabajamos con este cuento en 8.º año, y, efectivamente, los alumnos muchas veces se fastidiaban con el hecho de que la historia no avanzara más allá de lo que enseñáramos como característica del gótico y sus primeras expresiones como género literario. Esta cuestión justificaba que fuéramos intercalando nuestro relato con la lectura de momentos del cuento que habíamos seleccionado. Por ejemplo, parte de su final:

El profesor Spalanzani parecía mirar con mucho agrado las relaciones de su hija con Nataniel, prodigándole a este todo tipo de atenciones, de modo que cuando se atrevió a insinuar un matrimonio con Olimpia, el profesor, con gran sonrisa, dijo que dejaría a su hija elegir libremente.

Animado por estas palabras y con el corazón ardiente de deseos, Nataniel decidió pedirle a Olimpia al día siguiente que le dijera con palabras lo que sus miradas le daban a entender desde hacía tiempo: que sería suya para siempre. Buscó el anillo que su madre le diera al despedirse, para ofrecérselo a Olimpia como símbolo de unión eterna. Las cartas de Clara y de Lotario cayeron en sus manos; las apartó con indiferencia. Encontró el anillo y, poniéndoselo en el dedo, corrió de nuevo junto a Olimpia. Al subir las escaleras, y cuando se encontraba ya en el vestíbulo, oyó un gran estrépito que parecía venir del estudio de Spalanzani. Pasos, crujidos, golpes contra la puerta, mezclados con maldiciones y juramentos:

—¡Suelta! ¡Suelta de una vez!

—¡Infame!

—¡Miserable!

—¿Para esto he sacrificado mi vida? ¡Este no era el trato!

—¡Yo hice los ojos!

—¡Y yo los engranajes!

—¡Maldito perro relojero!

—¡Largo de aquí, Satanás!

—¡Fuera de aquí, bestia infernal!

Eran las voces de Spalanzani y del horrible Coppelius que se mezclaban y retumbaban juntas. Nataniel, sobrecogido de espanto, se precipitó en la habitación. El profesor sujetaba un cuerpo de mujer por los hombros, y el italiano Coppola tiraba de los pies, luchando con furia para apoderarse de él. Nataniel retrocedió horrorizado al reconocer el rostro de Olimpia; lleno de cólera, quiso arrancar a su amada de aquellos salvajes. Pero al instante Coppola, con la fuerza de un gigante, consiguió hacerse con ella descargando al mismo tiempo un tremendo golpe sobre el profesor, que fue a caer sobre una mesa llena de frascos, cilindros y alambiques, que se rompieron en mil pedazos. Coppola se echó el cuerpo a la espalda y bajó rápidamente las escaleras profiriendo una horrible carcajada; los pies de Olimpia golpeaban con un sonido de madera en los escalones.

Nataniel permaneció inmóvil. Había visto que el pálido rostro de cera de Olimpia no tenía ojos, y que en su lugar había unas negras cavidades: era una muñeca sin vida (pp.43-44)²¹¹.

Es decir, que, en vez de descartar el cuento de acuerdo con algún criterio de dificultad o etario, apostamos a otro modo de ofrecerlo, pero que, además, nos permitiera focalizar qué era aquello que molestaba la lectura. Este fragmento, leído en voz alta en varios cursos más, resultó revelador para los alumnos. Por un lado, porque clarificaba “qué era lo que pasaba” y, por otro, porque habilitaba lo que hoy preferimos denominar *hegemonía de lo pensable*. Así, una significación que recurrió varias veces se orientó a comparar a la autómatas con otros muñecos: “es un Pinocho diabólico”, “es Chucky, el muñeco maldito”,²¹² pero con

²¹¹ Seguimos la edición de 2005 de *Cuentos*, I. Madrid, Alianza.

²¹² Al igual que lo hemos señalado antes, si se busca en la Web Chucky, se podrá llegar a las informaciones que ofrece Wikipedia sobre este protagonista de la saga para el cine *Child's Play*, de Don Macini, que estrenó

“ojos humanos de verdad”, lo que siempre se acompañaba con indicaciones acerca de lo grotesco de la situación. También el tema de cómo los ojos se usaban muchas veces para “dar a entender lo diabólico” o lo “bueno”, porque “los malos miran con odio” y “los buenos con ternura”. De ahí que *los ojos* —nunca lo hicimos, pero sería muy interesante porque podría habilitar un corpus con poesía— como metáfora y metonimia recurrentemente utilizadas en la literatura y otros discursos podrían localizarse para ser leídos como usos propios de ciertos géneros en su historicidad. Por ejemplo, si el trabajo docente se decidiera por un corpus literario propio de las formas del gótico, se puede ir al clásico del canon escolar “El corazón delator”, de Edgar A. Poe²¹³, para primero concentrarse en su inicio:

Me es imposible decir cómo aquella idea me entró en la cabeza por primera vez; pero, una vez concebida, me acosó noche y día. Yo no perseguía ningún propósito. Ni tampoco estaba colérico. Quería mucho al viejo. Jamás me había hecho nada malo. Jamás me insultó. Su dinero no me interesaba. Me parece que fue su ojo. ¡Sí, eso fue! Tenía un ojo semejante al de un buitre... Un ojo celeste, y velado por una tela. Cada vez que lo clavaba en mí se me helaba la sangre. Y así, poco a poco, muy gradualmente, me fui decidiendo a matar al viejo y librarme de aquel ojo para siempre (p.16)²¹⁴.

De hecho, hoy también podríamos sumar a ese corpus la película animada *Coraline y la puerta secreta*²¹⁵, porque claramente recupera “El hombre de la arena” en el modo estricto

su primera parte en 1988. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Chucky>. Nuevamente, estamos con cine clase B. Además de encontrar fotografías de la película, este mismo sitio enlaza con The Internet Movie Data Base, donde en <http://www.imdb.es/character/ch0009424> se pueden hallar fragmentos de las cinco películas que conforman la saga.

²¹³ También, volviendo a los recursos de la web, en You Tube se puede encontrar el ciclo completo *Cuentos de Terror* emitido por la señal de cable I. Sat (2002-2008), en el que Alberto Laiseca narra —con sutiles adaptaciones— “El corazón delator”. El excelente trabajo de Laiseca se acompaña con una interesante puesta en escena, sonido y musicalización que ambientan el gótico. A la derecha, se pueden encontrar otros cuentos de Poe narrados por el escritor, además de relatos de Quiroga, Cortázar, Mujica Láinez, Jacobs, Saki, entre otros. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=qWGKr2D9K1E>. El ciclo tuvo su versión con Laiseca que narra en vivo en el verano del corriente año. “Noches de luna y misterio”, organizado por la Secretaría de Inclusión y Derechos Humanos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se desarrolló en distintos puntos de la ciudad cada noche de luna llena. El 5 de mayo, también del corriente año, se estrenó *Querida, voy a comprar cigarrillos y vuelvo* (dirigida por Gastón Duprat y Mariano Cohn), cuyo guión se basa en el cuento inédito de Laiseca. En la película, el escritor interpreta a su narrador en voz en *off*.

²¹⁴ Seguimos la edición de 2003 de *Cuentos*. Buenos Aires, Siglo XXI.

²¹⁵ Estrenada en 2009, basada en el libro de Neil Gaiman y dirigida por Henry Selick. *Coraline y la puerta secreta* es una película animada en *stop-motion*, con lo cual visualmente es muy interesante. Disponible en: <http://www.cinecalidad.com/pelicula/coraline-y-la-puerta-secreta-2009-online>.

del intertexto o, al menos, el relato folclórico del *Der sandmann*, para inscribirse en la tradición del gótico. Coraline descubre en su hogar un pasaje a un mundo subyugante en el que encuentra lo que serían los dobles de sus padres como contraparte complaciente a sus puntos de vista y necesidades preadolescentes. En su ir y venir a ese mundo, se va haciendo cada vez más evidente que los personajes con los que se topa tienen algo extraño en los ojos, a la manera de su muñeca con botones cosidos para representarlos. Las acciones se van sucediendo para develar que, efectivamente, el doble de la madre roba los ojos de los niños y los reemplaza con botones, por lo que los convierte en autómatas (así ocurre con el muñeco que hace de doble del padre y otros personajes que habitan ese extraño mundo); cuestión que intenta repetir con Coraline. El relato maneja muchos tópicos del mal, que se van superponiendo en una historia que juega con un inicio que lleva a que el espectador crea que verá una típica película sobre adolescentes; de hecho, ese comienzo parte de la repetida situación de mudanza en la que la joven debe emprender la dura tarea de hacerse nuevos amigos.

Desde estos *fantasy*, modos de pensar lo literario, también se puede plantear un trabajo que se abra a otras lenguas/discursos. Por ejemplo, retomar la figura del *Der sandmann* para proponerles a los alumnos conversar acerca de si los adultos de sus familias les han hablado de algún personaje similar. Antes dijimos el Hombre de la bolsa, el Cuco, a veces, como vimos con Dubin (2011), podrá ser el Pombero. Lógicamente, se trata de ingresar estas narrativas orales en sus términos, es decir, según sus parámetros de creencia/verdad para que justamente abonen a la problematización de los límites entre ficción y realidad en la enseñanza de la literatura y, creemos también, de la lengua. Por ejemplo, el libro *El aula encantada*, realizado en 2010 por jóvenes marroquíes y no marroquíes (así se lo expresa), coordinados por el licenciado en Filología Clásica y profesor de Lengua y Literatura, también folclorista, Alejandro González Terriza del Instituto de Educación Secundaria (IES) Agustóbriga, de la localidad de Navalmoral de la Mata (Cáceres, Extremadura, España), representa otro caso de la diferencia entre narrativas orales y aquellas que hoy se consideran literatura, como *Las mil y una noches*. En el *blog*²¹⁶ de González Terriza, se

²¹⁶ Campos de fresa. Disponible en: <http://todoal59.blogspot.com/2010/11/el-aula-encantada-en-radio-navalmoral.html>.

incluye con el anuncio del libro el audio del programa de la radio local donde lo presentó junto a tres estudiantes marroquíes: Imane Gabli, Imad Barka y Ouiam Sanif. Cuando la conductora del programa da la voz a Imane Gabli para que relate “el cuento” que más le guste, ella le señala inmediatamente que la historia del *Yinn* (genio) que va a narrar “es verdadera” y que le ocurrió a “una mujer de su familia”. Hecha la aclaración, inicia la historia con la fórmula “Había una vez...”: una joven que estaba estudiando para médica hacía una práctica con un cadáver y fue allí cuando un *Yinn* se le introdujo en su cuerpo. Ese *Yinn* se procrea hasta llegar a siete y tiene en vilo a la familia hasta que logran ahuyentarlo. La conductora queda desconcertada e insiste en la afirmación de “que cada quien interpreta estas historias a su manera al igual que la existencia de los espíritus”. No obstante, el profesor le explica que “para la cultura musulmana el *Yinn* es equiparable al demonio” y la invita amablemente a hacer la relación con la cultura cristiana, en la que, por ejemplo, se cree en los ángeles (y se podría agregar, en el ángel caído). Recuperaremos este tema más adelante.

Volviendo al cuento de Fontanarrosa, es claro que esa lengua estetizante del orden de las pasiones según la imaginería romántica europea de la época que el gótico va a recuperar, también el modernismo (en este sentido, es interesante comparar las retóricas de Hoffman y de Lugones), aparece subvertida. Justamente con el grotesco, hasta el punto que los periodistas le dirán a Hermes que no se preocupe por las tostadas quemadas a causa del ectoplasma de Dardo, porque ellos desayunarán en el camino de vuelta para Buenos Aires. Nos referimos a que se trata de una *colisión estilística* que se puede proponer como organizadora de la enseñanza de la literatura y que, en un movimiento similar al que hemos desarrollado para la enseñanza de la lengua, reconcilie los órdenes del significado y del sentido. Esto se debe, y de hecho ocurre desde una perspectiva histórica, a que es posible enseñar por qué esas lenguas distintas hacen a lo que, en principio, se podría indicar como “cuentos de científicos locos” y, desde allí, desagregar las características específicas de cada proyecto literario, ciertos mecanismos de la ficción que conforman el cuerpo de saberes de la disciplina escolar: qué géneros, qué voces, qué personajes, qué espacios, qué lógicas temporales.

Se trata de una colisión estilística que vale también para la enseñanza de la literatura y que dialoga con las otras categorías que hemos traído de la sociocrítica, *los modos de pensar lo literario*, que se pueden enseñar *en y por* una *hegemonía de lo pensable*, no “en” o “por” una multiplicidad infinita de sentidos o la fantasía de que la experiencia literaria se ofrece como si fuera una cosa, un contenido en sí misma.

Por el contrario, posicionando el trabajo docente desde los modos de pensar lo literario, se enseña a los alumnos por qué otras ficciones y sus discursividades hacen a sus narraciones sobre la papa carnívora y con qué otros repertorios tópicos pueden relacionarse sus relatos. En estas maneras de idear corpus que construyen una relación tópica, entre otras posibles, y los saberes que la explican, se realiza un trabajo docente orientado por una metodología circunstanciada de la enseñanza de la literatura.

5.3. Los géneros/clases/tipos de textos como organizadores de la enseñanza de la lengua y la literatura

Ahora bien, en la actualidad y como hemos reafirmado con el análisis de algunos libros de texto actuales, las disposiciones curriculares y demás documentos de su entorno siguen ratificando una organización del trabajo docente para la disciplina escolar por “textos” como justificación de la enseñanza de la lectura y la escritura. En este marco, y sin lugar a dudas, “la carta” aparece como uno de los textos hecho contenido más transitado en la enseñanza de la lengua (en particular), que devela el encastrado de las perspectivas de la psicogénesis y el cognitivismo textualista encarnado en las últimas reconfiguraciones de la disciplina escolar. La carta, ya sea especificada como formal o informal, se repite en los distintos niveles del sistema educativo y se presenta también como el texto garante de diagnósticos certeros sobre las escrituras de los alumnos, pues ofrece la posibilidad de evaluar el manejo de pautas formales y de variaciones de registros. Así es que en nuestra empiria recursan observaciones por parte de los docentes que la invocan como ejemplo de “lo que ni siquiera saben hacer los estudiantes”.

Las consignas que solicitan cartas se suelen concentrar en el destinatario y, dadas sus características (la directora de la escuela, el intendente de la localidad, la sección carta de lectores de los diarios, un amigo, algún familiar), se espera que los alumnos organicen sus escritos de manera tal que cumplan con las prerrogativas formales y, en suma, estilísticas (aunque esta expectativa no se revele) que se suponen adecuadas para dirigirse a la persona en cuestión. Como ya hemos explicado a lo largo de esta investigación, este posicionamiento respecto de aquello que los alumnos deberían saber sobre los textos que se presumen de circulación social, entendida como “real”, tensiona con las realizaciones lingüísticas efectivamente dadas en la institución y que, por el contrario, son artificiosas, ya que se regulan en la enseñanza de un modelo hipotético condensador de las regularidades y normativas de la lengua oficial. No obstante, si la carta es tan efectiva para el trabajo docente, porque en su economía permite señalar las zonas del escrito donde el modelo hipotético debe cumplirse y porque, además, verdaderamente motoriza las escrituras de los alumnos, resulta un caso representativo para pensar modos de reorientar qué saberes de la lengua y cuáles de la literatura se pueden enseñar desde el criterio organizativo de la clase sujetado a los textos. Se trata de realizar una serie de variaciones sobre las consignas prototípicas que apelan a la escritura de las cartas en la productividad del *logos*-discursivo para, en vez de descansar en supuestos reflejos de usos reales de las prácticas del lenguaje o de textos, revelar, en una forma semejante a la que hemos visto en el apartado anterior, cómo las disrupciones a las regularidades y normativas lingüísticas se vinculan con las orientaciones de significados que se les confieran y, de hecho, con la heteroglosia y la colisión estilística.

Los motivos que nos llevan a elegir la carta como caso representativo del modo de organizar el trabajo docente a través del criterio de los textos también se deben a la posibilidad de abrir y poner en diálogo la empiria que analizaremos con otros estudios ya realizados. Malena Botto (2008)²¹⁷ ha indagado resoluciones de consignas por parte de

²¹⁷ Se trata de un análisis de textos de ficción producidos por estudiantes en el marco de los Cursos de articulación entre la escuela media y los estudios superiores (Ministerio de Educación de la Nación), que ya hemos mencionado en el capítulo 2, y en los que participamos como coautores de sus materiales didácticos destinados a proponer lecturas y escrituras a partir de corpus de textos literarios vinculados por problemas: humor, literatura y ciencia, literatura y subjetividad (Frugoni y Cuesta, 2004). En una segunda edición de

alumnos que solicitaban una carta en el marco de talleres de lectura y escritura de textos literarios. También, a partir de la localización de recurrencias en esos escritos y posicionándose desde Bajtin ([1979]1982), Botto coteja las marcas de los géneros discursivos que se van entrecruzando para responder a dos solicitudes distintas para la elaboración de una carta. Es decir, que pone en relación qué saberes sobre la carta buscaba direccionar cada consigna. Analiza la siguiente consigna de escritura, que se desprende de la lectura de *La metamorfosis*, de Franz Kafka:

... les pedimos que imaginen y escriban una carta que les dirigiría Gregorio a sus padres desde la penumbra de su habitación. Imaginen cómo explicaría su transformación, qué diría de sus sentimientos, qué podría decirles respecto de sus actitudes hacia él, qué les pediría o reclamaría, qué les propondría para la convivencia, etc.

En esta consigna se pusieron en juego aspectos referidos a los géneros discursivos de un modo menos directamente vinculado a la literatura. Se trataba de la escritura de una carta; por lo tanto, era posible apelar tanto a una cantidad de cartas “literarias” que el lector pudiese conocer (nos referimos al recurso del género epistolar dentro de la literatura, particularmente la narrativa, que a menudo adopta un tono “confesional”), como al conocimiento del género en un sentido amplio (a partir de la experiencia cotidiana), y también, posiblemente, a saberes específicos adquiridos en el ámbito escolar en relación con la redacción de cierto tipo de cartas formales —como una solicitud de empleo—, saberes que en los últimos años han constituido contenidos valorados en los programas de la escuela secundaria y que se hallan vinculados con la hegemonía de una concepción comunicacional-instrumental de la lengua y también de la literatura, que desde esta perspectiva se define como un modo particular de mensaje, o sus manifestaciones —por ejemplo, los textos literarios narrativos— como una variante dentro de los “tipos” textuales (Botto, 2008: 148-149).

Este cruce entre una lengua que orienta la significación hacia lo epistolar confesional y otra que condensa fórmulas de tratamiento propias de las cartas o notas de comunicaciones formales, solicitudes o reclamos será una constante de los escritos estudiados por Botto, que, recordamos, fueron producidos por alumnos de distintos puntos del país (provincias del noroeste y noreste argentino; de ciudad y provincia de Buenos Aires) prontos a ingresar a los estudios superiores, lo que significa de 17 y 18 años en adelante. En el caso de la segunda consigna, que de manera expresa solicita una parodia de las cartas de amor luego de la lectura del cuento “Así”, de Eduardo Wilde, se repite lo que Botto denomina un “léxico estilizado”. Esta categoría nos permite volver la mirada hacia la heteroglosia y la colisión estilística como forma de señalar en los escritos las relaciones significado/sentido

materiales didácticos, se trabajó con el policial, los relatos de aventura y la construcción de los personajes en la literatura (Labeur, Frugoni y Cuesta, 2007). Volveremos sobre esta última propuesta más adelante.

que se construyen a nivel oracional y textual, a partir de modos de enlazar las predicaciones e indicar sus referencias como la disrupción más repetida a la lengua oficial que se va reactualizando en cada nivel educativo. La consigna en cuestión es la siguiente:

Imaginen que Baldomero Tapioca, en lugar de ser un estudiante de Medicina, tuviera alguna de las profesiones que abajo les proponemos. Redacten una carta a su amada Graciana imaginando cómo la escribiría si fuese:

- *Baldomero, conductor de programas de chimentos*
- *Baldomero, actor de películas de acción*
- *Baldomero, galán de telenovelas*
- *Baldomero, escritor de libros de autoayuda*

A diferencia de la anterior consigna, esta amplifica las posibilidades de resolución a modo de ligar un uso de una lengua a un enunciador estereotipado y, por ello, se vuelve más asequible para los estudiantes que el artificio de “ponerse en el lugar” de Gregorio Samsa. Señala Botto:

Aquí [en referencia a una carta antes citada] ha ocurrido algo que es bastante frecuente de hallar en los textos que eligen que la identidad de Baldomero sea la de un galán de telenovelas. Se utiliza un léxico estilizado y se elaboran imágenes sensoriales con las que se describe a la amada o se manifiestan los sentimientos del enunciador al modo característico del discurso romántico, con una representación idealizada del amor y del sujeto que se ama, como también es típico de este discurso el ambiente elegido para la cita (“a la orilla del Mar y a la luz de la Luna”, son de notar las mayúsculas empleadas). Pese a que ese universo discursivo está presente en las telenovelas, en ellas suele combinarse con otra discursividad proveniente del melodrama, por la que el amor suele verse obstaculizado —y de ahí también la posibilidad de su “idealización”— por una serie de acontecimientos que hacen al desarrollo de una trama de estilo folletinesco que es el patrón que siguen este tipo de historias [...]. [No obstante] Ha sido frecuente, en los autores que eligieron esta opción para la escritura de la carta, la tendencia a equiparar la voz de un galán de telenovelas —y por lo tanto la construcción de este personaje— con la que podría ser la voz que construyen los poemas románticos de más amplia difusión, que suelen tener entre cierto sector del público adolescente una circulación y valoración particularmente “intensas” (lo que no implica necesariamente que sean valorados positivamente por los escritores de estas cartas, sino más bien que se perfilan como un horizonte de referencia antes que las telenovelas en sí mismas) (2008: 157).

Creemos que el trabajo de Malena Botto posibilita caminos para proyectar la resolidarización entre saberes pedagógicos y saberes docentes en la “enseñanza de la lectura y la escritura de textos” ya instituida en la disciplina escolar. Esto se debe a que la relación significado/sentido como modo de señalar disrupciones a la lengua oficial que habilitan nuevos recortes de saberes, selecciones de distintas discursividades y elaboración de consignas, tanto para la enseñanza de la lengua como de la literatura, y que hemos

estudiado en el apartado anterior, a partir de solicitudes que no orientan la elaboración de un texto específico, sino “escribir”, también se revela en la investigación de Botto, pero validada en una macroempiría más que significativa. Por ello, fundamentaremos que muchas de las hipótesis de Botto, en especial las basadas en ese *léxico estilizado*, se reafirman en escritos de alumnos del conurbano de la provincia de Buenos Aires, para luego proponer algunas reorientaciones del trabajo docente respecto de la enseñanza de la lengua y de la literatura.

En 2008, dictamos la materia Metodología de la Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UNSAM) en su modalidad presencial. Las profesoras con las que trabajamos estaban particularmente preocupadas por la ausencia o demora de investigaciones que atendieran a problemas de la enseñanza de la lengua, que, según ellas, no podían resolver en sus trabajos cotidianos. Esos problemas señalados por las docentes eran los referidos a cómo enseñar los aspectos de la normativa lingüística. Básicamente, acordaban que las prerrogativas de la psicogénesis, que ya venían conociendo en las capacitaciones de la provincia de Buenos Aires para la implementación del nuevo currículum Prácticas del Lenguaje y sus persistencias en los axiomas del cognitivismo textualista —sobre todo, ubicados en los contenidos prescriptos—, abonaban a lo que hemos llamado *vacío metodológico*. Pero tampoco hallaban caminos para seguir en los pocos trabajos que, desde una posición social y cultural, les permitieran repensar sus nociones de lengua. Así fue que acordamos que, en sus cursos de EGB 3/ESB y Polimodal, trabajasen una consigna de escritura que pudieran negociar en sus distintas asignaturas e instituciones educativas, a saber, escuelas públicas y privadas del conurbano bonaerense (San Martín y Villa Ballester). Las profesoras debían traer a la clase las resoluciones de sus alumnos para que ensayáramos entre todas la búsqueda de recurrencias, como modo de abordaje empírico de la investigación cualitativa. Y así también podríamos negociar con nuestro propio programa de la asignatura la atención a sus preocupaciones.

Para la elección de la consigna, se revisaron una serie de materiales didácticos. Las docentes consensuaron trabajar con una tarea que solicita una carta y que integra la propuesta *Viajes, intrigas y peligro: la literatura salta el umbral de la aventura* y que

forma parte de los módulos del curso de articulación entre la escuela media y los estudios superiores (Labeur, Frugoni y Cuesta, 2007)²¹⁸. Se trata de un corpus de textos literarios articulados en los relatos de viajes y el género de aventura, que siguen la línea de consignas para la versión anterior de esos mismos materiales (Frugoni y Cuesta, 2004), analizadas por Botto. De esta forma, se indica la lectura de “La Langa”, de Cesare Pavese, y se ofrece la siguiente orientación de significados como modo de leerlo:

En el cuento que acaban de leer el viaje resulta fundamental para la transformación personal del protagonista. Según nos relata su mirada sobre sí mismo, y principalmente sobre su lugar de origen, se transforma luego de viajar por el mundo. Como decíamos, en todo viaje siempre existe la tensión entre lo conocido, lo familiar y aquello que se nos presenta como nuevo y muchas veces extraño. En el caso de este relato, el pueblo y la ciudad son los dos espacios que escenifican esta tensión y producen la transformación personal del protagonista.

Luego, se propone una consigna de escritura que retoma el caso de los argentinos que se han ido a trabajar al exterior. Para ello, se trae un correo electrónico efectivamente real proporcionado por un ingeniero —justamente argentino— que se encontraba, en 2007, en El Salvador. Se trata de un mensaje enviado a su esposa con las instrucciones acerca de cómo accionar ante la posibilidad de erupción de un volcán cercano a su lugar de trabajo. Transcribimos la consigna:

¡Que no explote el volcán!

Como todos sabemos hay muchos argentinos que han emigrado a otros países buscando mejores oportunidades de trabajo pero también enfrentándose a formas de vida nuevas y a veces extrañas. Ese es el caso del personaje de la historia que les vamos a proponer escribir. Nuestro protagonista es un ingeniero que está trabajando en El Salvador en una empresa multinacional. Como es usual, cada tanto tiene reuniones de trabajo con otros ingenieros de ese país. Pero esta vez la reunión tiene características particulares. La empresa ha decidido convocarlos en una localidad que está al pie de un volcán a punto de erupcionar. Para su sorpresa, cuando pensaba que la reunión se suspendía, el Licenciado Williams Molina le envía un instructivo —bastante inquietante— sobre la situación:

1. *La alerta Verde fue decretada el día lunes 12 de Marzo a las 16 hs.*
2. *El radio es de 1500 metros efectivamente. Hay lluvias intermitentes de cenizas.*
3. *La alerta fue decretada por aumento de la temperatura de las zonas cercanas al cráter del volcán.*

²¹⁸ La propuesta *Viajes, intrigas y peligro: la literatura salta el umbral de la aventura* fue elaborada por Sergio Frugoni.

4. *El pico de la emergencia fue entre los días jueves 8 de Marzo y domingo 11 de Marzo.*
5. *A esta hora ya han disminuido las fumarolas y los temblores.*
6. *No han existido evacuaciones pero sí daños en los edificios.*
7. *Cualquier información será oficial solamente por medio de protección civil.*
8. *Mantengan la calma ya que da la impresión que desaparecerá la alerta en los próximos días.*

Procederé a solicitar la preparación de los respiradores para que los tengan listos para un potencial cambio de alerta.

Nuestro ingeniero está bastante sorprendido por la situación (¡sobre todo con la mención de las máscaras para respirar!) y le escribe un e-mail a su esposa, que todavía vive en Argentina, contándole la extraña aventura que en breve tendrá que vivir.

Les proponemos que imaginen y escriban cómo podría ser ese correo electrónico o, si lo prefieren, una carta que enviará por correo postal.

La consigna está fundamentada en la línea de la escritura de invención propia de la tradición de los talleres de escritura en nuestro país (Frugoni, 2006). A diferencia de las consignas prototípicas sobre la carta, no descansa en supuestos, sino que despliega el relato de una situación específica que dialoga con el cuento de Pavese para poner en crisis las nociones de realidad/verdad. Así es que supone una variación sobre la carta como contenido de la enseñanza de la lengua y la literatura que la coloca en los bordes de la división de objetos, de sus rituales de institución. Es decir, qué se enseña con esta consigna (lengua o literatura), aunque se la abstraiga de su vinculación con el relato de Pavese, fue uno de los núcleos del debate con las profesoras, que concluyeron incluirla en algunas de sus clases de Lengua. Así, la profesora Yanina Lumello decidió trabajarla en la sección “Taller de escritura” de sus clases de Lengua. La docente nos facilitó todos los escritos de sus alumnos de 9.º año de la ESB N.º 15 “Alfonsina Storni” (Billinghurst, partido de San Martín) y de 1.º año de la Escuela Media N.º 11 “Estados Unidos” (San Martín Centro), con quienes realizó dicho taller, para el que reeditó la consigna de la siguiente manera:

Un ingeniero que está en El Salvador le mandó una carta a su familia porque debía tener una reunión de trabajo y recibió un mail informativo acerca de la posible erupción de un volcán. Este es el mail que recibió:

1. *La alerta Verde fue decretada el día lunes 12 de Marzo a las 16 hs.*
2. *El radio es de 1500 metros efectivamente. Hay lluvias intermitentes de cenizas.*

3. *La alerta fue decretada por aumento de la temperatura de las zonas cercanas al cráter del volcán.*

4. *El pico de la emergencia fue entre los días jueves 8 de Marzo y domingo 11 de Marzo.*

5. *A esta hora ya han disminuido las fumarolas y los temblores.*

6. *No han existido evacuaciones pero sí daños en los edificios.*

7. *Cualquier información será oficial solamente por medio de protección civil.*

8. *Mantengan la calma ya que da la impresión que desaparecerá la alerta en los próximos días.*

Procederé a solicitar la preparación de los respiradores para que los tengan listos para un potencial cambio de alerta.

Nuestro ingeniero está bastante sorprendido por la situación. ¡Sobre todo por la mención de las máscaras para respirar! Y le escribe una carta a su esposa, que todavía vive en Argentina, contándole la extraña aventura. Imaginen y escriban esa carta.

La reedición borra del texto que inicia la consigna las marcas que podían orientar su resolución hacia formas de la ficción y, también de esta manera, la economiza. Igualmente, aunque no lo sabemos con certeza, la profesora parece haber leído en voz alta la consigna original, ya que en algunos escritos aparecerá el licenciando Williams Molina. El resultado fue llamativo: los alumnos, de manera individual —salvo un caso de coautoría—, escribieron alrededor de sesenta cartas de un promedio de una carilla cada una. El sentido de que el ingeniero estaba viviendo una experiencia “extraña y peligrosa” que se explicitaba en la consigna original —núcleo temático de la aventura como peripecia que puede exceder los límites de lo real— se mantuvo y motorizó claramente los escritos. De este modo, los trabajos revelan una heteroglosia que justifica varias de sus disrupciones sintácticas oracionales y textuales, pero, y esto es lo que nos interesa introducir en este apartado volviendo a Botto (2008), también lexicales, ya que podemos decir que la consigna orienta hacia una colisión estilística en varios niveles: cómo organizar la enunciación de un ingeniero argentino exiliado que, a la vez, es esposo y padre; cómo organizar el modo de dirigirse a su esposa, a quien espera informar sobre sus asuntos de trabajo, pero sin preocuparla; cómo dar cuenta de un espacio desconocido, tanto por los alumnos autores de las cartas como por el enunciador, pero que debe responder a la verosimilitud que impone la consigna de la clase de Lengua. Nos referimos a que la

disciplina escolar dispone o privilegia discursividades no ficcionales para la enseñanza de la lengua.

Seleccionamos sobre la muestra de Yanina Lumello algunas cartas, que son representativas de modos de resolución que recursaron en los escritos de los alumnos a cargo de la profesora, para detenernos en el análisis de esas disrupciones sintácticas y lexicales. Respecto de las relaciones grafemas/fonemas y la ortografía, se podrá apreciar que estos alumnos de entre 13 y 14 años presentan, en algunos casos, los fenómenos que ya hemos explicado en el apartado anterior, y, por lo tanto, proponemos el mismo trabajo localizado y por agrupamiento para abordar su enseñanza. La siguiente carta recupera el hecho de que el ingeniero es un autoexiliado a raíz de la crisis económica de 2001 (nótese el detalle de la fecha de la carta):

10-08-02

Marta: Hola! espero que te encuentres bien y con buena salud. Las cosas aquí son difíciles, me cuesta adaptarme a el estilo de vida de este país, pero extraño estar con tigo, yo espero que también me extrañes y me sigas esperando, porque prometí volver ¡¡Claro!! luego de que pueda superar la situación económica que llevamos, no olvides la razón por la cual viajé, y El trabajo acá está muy difícil sobre todo el riesgo que hay que sobrepasar por culpa de este volcán, ya que está por estallar, aunque dicen que se está tranquilizando pero hay preparadas muchas máscaras para respirar por si las dudas; Pero te pido que estes tranquila porque estoy bien, espero recibir tu contestación de esta carta, y por cierto con muchas ansias, te quiero mucho, no lo olvides, me despido. Hasta pronto;

Con mucho cariño tu

esposo Juan

Se podría recuperar la clasificación ya instituida en la disciplina escolar entre un registro “formal” y otro “informal” para localizar un primer nivel de disrupciones en el escrito. La carta oscila en su inicio entre fórmulas de tratamiento más afectuosas, acordes con la relación conyugal, como “Marta: Hola! espero que te encuentres bien y con buena salud”, “Con mucho cariño tu esposo Juan”, y otras propias del género epistolar, como “extraño estar contigo”, “no olvides la razón por la cual viajé”, “espero recibir tu contestación de esta carta, y por cierto con muchas ansias”, que revelan una heteroglosia repetida en la mayoría de los escritos. La oscilación se impone entre aquello que será referido en cada momento de la carta. Cuando el ingeniero se dirige a su esposa para expresarle sus sentimientos, irrumpen esas marcas lexicales que asume una lengua estilizada propia de las

cartas de amor, y, cuando se refiere a la situación que lo preocupa, la lengua utilizada se acerca más al denominado registro informal. Se produce una hibridación de lenguas; la estilizada se señala de manera mucho más sencilla que la variabilidad que asume la llamada informal, pero que se aprecia en el siguiente momento (resaltamos en negrita): “El trabajo **acá está muy difícil** sobre todo el riesgo que hay que sobrepasar **por culpa de este volcán**, ya que está por estallar, aunque dicen que **se está tranquilizando** pero **hay preparadas muchas máscaras** para respirar **por si las dudas**”.

La intención de estilizar la lengua se aprecia en la selección léxica, que propone una relación semántica, en principio, disjunta entre los significados de “riesgo” y “sobrepasar”. Además, la enunciación que demanda la carta obliga a los alumnos a plantear construcciones sintácticas complejas y, en ese sentido, a apelar a categorías funcionales, por ejemplo, conectores de oposición que muchas veces aparecen utilizados como modalizadores y no como concesivos. Así ocurre al inicio de la misma carta: “Las cosas aquí son difíciles, me cuesta adaptarme a el estilo de vida de este país, **pero** extraño estar con tigo, yo espero que también me extrañes y me sigas esperando, porque prometí volver”. Esto se debe a que el primer término debiera haber desplegado otro significado, que “las cosas por aquí andan bien, me estoy adaptando al estilo de vida de este país”, para luego replicar “pero, extraño estar contigo”, etc. En realidad, la concesión se logra casi al final de la carta cuando el ingeniero —luego de haber referido todos sus padecimientos— señala lo siguiente: “Pero te pido que estes tranquila porque estoy bien, espero recibir tu contestación de esta carta, y por cierto con muchas ansias, te quiero mucho, no lo olvides, me despido. Hasta pronto”.

Esta lógica de la concesión que supone informarle a la esposa sobre la situación del volcán, sin intranquilizarla, se resuelve en otras cartas optando por una orientación de significados que reasegure alguno de sus términos. Así, hay cartas que minimizan el peligro y que suelen ser aquellas que utilizan una lengua con una carga lexical menos estilizada (“informal”), por ejemplo:

Hola familia!

¿Cómo están? Yo estoy acá desde el hotel, que es muy lindo. Les cuento que ya les compré los regalos, así que cuando llegue a casa le reparto todo. Tengo muchas ganas de volver, por que tengo muchas reuniones todos los días, ya extraño mi almohada. Me gustaría saber como están los chicos en el colegio. Les cuento para que no se preocupen que hay una alerta de erupción de volcan. Familia espero verlos pronto!

Un beso a todos.

Querida familia quiero comunicarles que estoy en buen estado, escuche la alerta del volcan pero mis compañeros y yo ya habíamos tomados precauciones por cualquier evento desafortunado. Tenemos una serie de alarmas en las oficinas, la idea es trasladarnos a la parte trcera del edificio, donde ahí hay un lugar donde podemos estar tranquilos todos.

Saludos con mucho amor

Federico Lepré

No obstante, ya esta segunda carta muestra otro cruce con una lengua/discurso que presenta marcas de ese registro “formal”, que suele ser enseñado en las clases de Lengua y adjudicado a las notas de solicitud, de reclamo, propias del mundo del trabajo. El alumno o alumna que escribe esa carta construye una enunciación que entrelaza el *parte médico* con el *informe policial* cuando ambas discursividades hacen referencia a un siniestro y que suelen estar presentes en las crónicas de la prensa gráfica y televisiva. Así, las fórmulas de tratamiento hacia la familia no tienen selecciones lexicales del orden del afecto, salvo el saludo final, pero que igualmente se firma con nombre y apellido. Se trata de escritos que no solo intentan orientar los significados hacia una desdramatización de los acontecimientos en procura de no perturbar a la esposa/familia, sino que también parecieran hacer pesar más en la significación el hecho de que el redactor de la carta es un ingeniero. Esta cuestión remitiría a una lengua más técnica que utilizaría este profesional, es decir, estos alumnos parecen concentrarse más en el intento de construir su sociolecto. Por lo tanto, hay cartas que recuperan el comunicado sobre el protocolo de seguridad para seguir si el volcán finalmente erupcionara. Por ejemplo:

Querida Sandra:

Te escribo esta carta para informarte lo que esta sucediendo.

El licenciado Willyams Molina me dijo que un volcán estaba a punto de hacer erupción. El volcán esta situado al lado de la conferencia a la que tenía que ir.

Pero el licenciado me dijo que no teniamos que tener miedo por lo siguiente: el día 12 de marzo se decretó la alerta verde; el radio es de 1500 m., hay lluvias de cenizas; la alerta fue decretada por aumento de temperaturas en las zonas cercanas al crater del volcán; el pico de emergencia fue entre

los días jueves 8 de marzo y el domingo 11 de marzo; a esta hora ya ha disminuido las fumarolas y los temblores; no ha exigido evacuados pero si hay daños en los edificios.

La información oficial será transmitida por defensa civil.

Tenemos reparar los respiradores para un potencial cambio de alerta. No te preocupes porque estamos en estos momentos en un lugar muy alejado de la zona de peligro.

Te mando un millón de besos yo Gusti.

Por último, la tercera tendencia de las cartas es una orientación de significados construida a partir de una lengua por momentos claramente estilizada al modo del género epistolar intimista, confesional, como adelantamos con el estudio de Botto (2008):

Hola Sofia:

¿Como estas? Espero que bien junto a la familia.

Te escribo esta carta ya que por problemas de señal no logro comunicarme muy bien.

Por otra parte te cuento que yo estoy... bien dentro de todo, digo dentro de todo ya que el lugar donde fui citado se encuentra en la cima de un volcán aunque no lo creas, ni yo se que hago todavia aca, asi que pienso que seria inútil tratar de explicártelo a vos. Si te puedo contar que siento:... mira al principio senti que me estaban jugando una broma, después y no queria contarte esto, para más emosion, a mi, y a mis colegas nos llegó un telegrama informandonos que el volcan estaba por explotar, asi que imaginate como estoy; para tranquilizarnos en el telegrama tambien decía que la situacion no era lo suficientemente peligrosa para abandonar el lugar, pero eso no me tranquiliza demasiado... enseguida me pongo a pensar en lo peor, ustedes son mi vida, vivo por ustedes, vos gorda y los chicos!; sabes que estoy aca por ustedes, no quiero preocuparte, es mi trabajo pero... tengo miedo, me siento un nene, en un lugar desconocido, sin ninguna cara conosida y me encuentro con miradas perdidas.

Vida a veces no se como demostrarte mi amor es que los años y la vida misma que a veces lo golpea a uno duro, me hicieron eso, un hombre poco demostrativo, con ilusiones calladas, un hombre duro; cai muchas veces sabes... pero siempre encuentre tu mano, esa que me levantaba una y otra vez.

Sos la luz que ilumina mi camino, camino que elegimos caminar juntos; te doy gracias porque me distes la mayor dicha que se le puede dar a un hombre: ¡hijos! ¡mis hijos!, ¡NUESTROS hijos!

¿Te das cuenta gorda? ... lo que tuvo que pasar para que pudiera poner en palabras lo que siento... El miedo hace actuar a las personas... ¿es miedo lo que siento mi amor?

Esto no es una despedida, esperame, despues y más alla de la distancia TE AMO!

Roberto.

PD: besos a los chicos.

La carta va entramando fórmulas de tratamiento que hacen a la significación del afecto entre los cónyuges, por ejemplo, la reiteración del apelativo “gorda”, con formas del lenguaje figurado, metáforas y metonimias cristalizadas, de amplia circulación social: “pero siempre encontré tu mano, esa que me levantaba una y otra vez”; “sos la luz que ilumina mi

camino, camino que elegimos caminar juntos”; “esperame, después y más allá de las distancia”, que referencian un contexto en los bordes de la ficción propiamente dicha. La confesión del miedo por parte del esposo lo lleva, a la vez, a confesarle a su esposa el gran amor que siente: “Vida a veces no se como demostrarte mi amor es que los años y la vida misma que a veces lo golpea a uno duro, me hicieron eso, un hombre poco demostrativo, con ilusiones calladas, un hombre duro; cai muchas veces sabes...”. Esta situación se desencadena porque la reunión de trabajo será “en la cima del volcán”, cuestión que el mismo enunciador expone como inverosímil: “digo dentro de todo ya que el lugar donde fui citado se encuentra en la cima de un volcán aunque no lo creas, ni yo se que hago todavia aca, así que pienso que seria inútil tratar de explicártelo a vos”. Por ello, el espacio de El Salvador ya no resulta ajeno al ingeniero argentino, sino directamente escenario de sucesos inexplicables que preanuncian su muerte.

Otra carta que se cruza con tópicos del diario íntimo y la autobiografía orienta el tono intimista y confesional hacia un inminente deceso del ingeniero:

Día lunes 20 del mes de septiembre cuando llege [llegue] el día de partir de este mundo solo pensado en el hermoso momento que llegaste a mi vida...! Si todavía me acuerdo ¡de una vez que pise en el colegio y lo conocimos; compartíamos el mismo grado o curso cuyo fue una vendición para mi.

-Fueron tus bellos ojos que me cautivo, me As dejados “BOBO” con oír tu “vos”.

-Me Acuerdo cuando te compartí una breve pero simple charla contigo, preguntando que fue lo que hicimos, pensando en mi mente si algún día te casaras conmigo ¡Bueno Algo Así¡

Día vierne del mes septiembre sigo atrapado aki con mucho calor, siento que se me explota mi cabeza, y mi corazón estraña tu gran esasiable [insaciable] e incomparable pasión pues... esta es mi carta de despedida espero que cuando llege [llegue] la hora que me muera puedo prometerte que te amare por siempre, y si existe en este mundo un paraíso sera maravilloso estar solos los dos en un nuevo mundo.

Ahora no moriré pero Antes que muera recordare en el ultimo Beso que te di, para partir mejor.

Lo unico que te pido es que no sufras con tu vida. [Dibujo de un corazón]

PD= “yo te estare esperando por siempre” [dibujo de un corazón]

E.S.A [encierra la sigla en un círculo]

Firma: Diego Ferri [encierra el nombre en un círculo]

No hay referencias a los motivos que causarán la futura muerte; no obstante, este destino trágico habilita toda una condensación de construcciones estilizadas similares a las de la carta anterior y al modo de la declaración de amor: “el hermoso momento que llegaste a mi vida”, “tus bellos ojos que me cautivaron”, “me dejaste bobo con oír tu voz”, “te amaré por siempre”, etc. También con algunos matices eróticos: “mi corazón extraña tu gran insaciable e incomparable pasión”; y con referencias cristianas: “compartir el curso fue una bendición”, “si existe el paraíso será maravilloso estar solo los dos en un nuevo mundo”.

La decisión de la profesora Lumello de reeditar la consigna sobre la carta del ingeniero argentino a su esposa, para orientarla hacia un trabajo específico de enseñanza de la lengua, puso en evidencia que una noción representacionista de la lengua para el análisis de los escritos de sus alumnos es inconducente. A diferencia de las consignas que pedían “tan solo escribir” a propósito de las papas devoradoras —luego devenidas en carnívoras— y Lulú Coquette, la demanda expresa de elaborar “una carta” hace de señalización de la palabra como enunciado/discurso y no como clase/tipo de texto, porque los alumnos guiaron sus escritos según ciertas orientaciones de significado y no según pautas de forma y estructura que se aplicarían a cualquier carta en la dicotomía “formal-informal”. Asimismo, por lo general, las cartas que hemos citado y analizado cumplen con las pautas de forma ofrecidas como contenido instituido en la disciplina escolar. Esta tensión que suele darse en las clases de Lengua organizadas desde la unidad texto, y que se reitera tanto con la noticia periodística como con la nota de opinión o la receta de cocina, encierra las posibilidades de reorientar el trabajo docente. No se trata de desterrar esa noción de texto encarnada en la disciplina escolar, producto de los encastres de perspectivas que ya hemos argumentado, sino de ofrecer posibilidades para que el trabajo docente logre resolidarizar sus saberes con los pedagógicos y con los saberes de los alumnos.

En términos generales, el contraste de las distintas consignas y las resoluciones escritas por parte de los estudiantes que hemos traído al análisis, agregado el estudio de Malena Botto (2008), nos permite proponer que el *logos*-discursivo se expresa en esa heteroglosia de los “textos” de los alumnos. En consecuencia, el trabajo docente puede poner en diálogo estos conceptos, pues, cada vez que solicite leer y escribir ciertas clases/tipos de textos en la

contingencia y coyuntura de la clase de Lengua (también de Literatura, como veremos más adelante), propiciará una situación específica, donde los alumnos negociarán sus saberes sobre la lengua oficial y otras lenguas/discursos que creen pertinentes para responder a esos pedidos. Esa negociación, como hemos visto, opera en dos niveles: significado y sentido, que no se autoexcluyen, sino que, por el contrario, se van entretejiendo en la consecución de realizaciones lingüísticas que, para los estudiantes, darían cuenta de las características del texto solicitado. Si la lengua fuese representacionalista, como versa en las proposiciones del encastre psicogénesis y textualismo cognitivista, para que fuesen “reales”, las cartas del ingeniero deberían haberse orientado en su totalidad al “registro informal”, porque la destinataria es su esposa. Es decir, siguiendo los postulados representacionalistas, las cartas deberían haber sido realizaciones lingüísticas como la siguiente (también incluida en la muestra de la profesora Lumello):

Hola familia!

¿Cómo están? Yo estoy acá desde el hotel, que es muy lindo. Les cuento que ya les compré los regalos, así que cuando llegue a casa le reparto todo. Tengo muchas ganas de volver, por que tengo muchas reuniones todos los días, ya extraño mi almohada. Me gustaría saber como están los chicos en el colegio. Les cuento para que no se preocupen que hay una alerta de erupción de volcán. Familia espero verlos pronto!

Un beso a todos.

Igualmente, es poco probable que esta carta sea considerada desde el trabajo docente una resolución correcta de la consigna en cuestión, pues, si el concepto de texto en la disciplina escolar es propio de la continuidad de una *doxa* gramatical, sus disrupciones al modelo hipotético de realización lingüística se imponen. Ahora bien, el problema es, como dijimos con el caso del alumno que optaba por “pelo limpio” para su descripción de una mujer fotografiada en una publicidad gráfica, cuál sería el parámetro de una realización lingüística “real” de una carta “informal” y qué saberes gramaticales lo sustentarían para ofrecerse como contenidos de la enseñanza de la lengua. Se debería reconocer que el ingeniero autoexiliado en El Salvador puede escribirle como quiera a su esposa, ya que esa carta no será de circulación pública (“real”), sino privada y, en consecuencia, no estará regulada por la corrección lingüística y, menos, de la clase de Lengua.

Si el trabajo docente admitiera que su organización por textos leídos y escritos en las clases de Lengua no conduce a replicar realizaciones lingüísticas reales, será posible asumir la señalización como forma de localizar los saberes de la lengua oficial, que, en definitiva, son los que persigue enseñar.

De esta manera, las clases de la profesora Lumello podrían haber seguido distintos caminos según sus propios intereses de enseñanza. Por un lado, en el orden de la palabra señalizada, la profesora tiene a la vista las recurrentes disrupciones de las relaciones grafemas/fonemas y ortográficas. En estos casos en particular, se repite el quiebre de concordancias entre género y número, no así de la puntuación en el modo que observamos en los escritos de los alumnos de Tigre y La Pampa. A esto se agregan, también como diferencias, construcciones sintácticas concesivas y selecciones léxicas que buscan una enunciación que garantice todas sus peculiaridades según la orientación de significados de las lenguas/discursos asumidos, siempre en contacto y cruce hacia el interior de los escritos (heteroglosia).

Así, las disrupciones se explican por ese enunciador y situación de enunciación que modelan, como por la lengua/discurso asumidos, y que, básicamente, se hacen visibles por las selecciones léxicas: los términos técnicos del protocolo de alerta del volcán, las fórmulas de tratamiento (formales o informales), el género epistolar, confesional, intimista, a veces, el *fantasy* y el romántico. En este sentido, las cartas permiten señalar esas construcciones sintácticas concesivas que reenvían a la subordinación como una de las regularidades de la lengua oficial que, también en estos casos, se vinculan con la puntuación, ya que estos escritos presentan otra recursividad en esa línea: el uso de comas para ligar predicaciones que se subordinan entre sí. Esa función de elipsis otorgada muchas veces a la coma suele presentarse al modo de referencias que se deberían suponer o reponer, pero que, para la lengua oficial, presumen ambigüedades que no la caracterizarían.

En resumen, volviendo a nuestra asignatura dictada en 2008 y a nuestro trabajo con las profesoras acerca de cómo atender y, por lo tanto, enseñar los saberes sobre la lengua que les permitan a los alumnos normalizar sus escritos según la lengua oficial (en definitiva,

este era el interés), como primer paso, se debía desocultar que esta lengua –modelo hipotético de realizaciones lingüísticas– sería el objeto de enseñanza.

Por ello, la progresión de las clases podía continuar con la lectura por parte de la profesora de, por ejemplo, las cartas que seleccionamos para explicar *con y desde ellas* por qué habían optado por ciertos cruces de lenguas/discursos en procura del cumplimiento de sus pautas, en palabras de la disciplina escolar, “textuales”. Luego, a la hora de justificar un trabajo de enseñanza de la lengua, en términos del rito de institución, se tenían que dejar en suspenso los escritos que habían asumido el género epistolar, confesional, etc., ya que desestabilizan los argumentos por la señalización en cuanto al significado y al sentido, dada su variabilidad. Esto no significa despreciarlos, sino ubicarlos en otro momento del trabajo y a futuro. Así, retomando alguna de las cartas, se les podía proponer a los alumnos una nueva consigna que especificara aún más al ingeniero y, por ende, la enunciación que se pretendía. Por ejemplo, se podía agregar como marca de su profesión un peculiar cuidado con las formas y las normativas en general: “Este ingeniero es tan meticuloso, obsesivo, que cuando escribe lo hace según las normas ortográficas, de puntuación, sintácticas, de estructura del texto, etc., más allá de que se esté dirigiendo a su querida esposa”. De esta forma, el artificio normalizador de la lengua oficial quedaría develado para justificar el trabajo de señalización de la palabra, pero también de la palabra/enunciado, ya que se sobreimprime una nueva orientación de significados para construir al enunciador y su enunciación: “meticuloso, obsesivo”.

Como explicamos con los escritos sobre las papas carnívoras y Lulú Coquette, se pueden ir localizando las modificaciones, esa traducción al modelo hipotético de realización lingüística que es la lengua oficial, para luego concentrarse en un trabajo con la subordinación. En consecuencia, se pueden señalar las oraciones concesivas y enseñar cómo resolverlas para que sintáctica y semánticamente cumplan su cometido según el sentido que se le confiere al escrito. Este trabajo puede ser acompañado, como explicamos antes, con actividades específicas que apunten a la conceptualización de estas construcciones desligadas de contextos. Así, las ya clásicas actividades de análisis y clasificación de subordinadas según sus tipos y funciones pueden resolidarizarse en un

trabajo docente planteado de modo *descendente* y que, por ello, trascenderá las fronteras de la *doxa* gramatical (Bronckart, 2007) en procura de su resignificación. También puede tomarse un texto extraído de algún material didáctico, sitio web, diario, revista, que permita señalar subordinaciones para ser leído y explicado con los alumnos en esa atención. De hecho, puede ser que otro docente decida efectuar este trabajo señalizando los usos de los verbos y sus correlaciones temporales, también de género y número, que de manera repetida se quiebran en las cartas analizadas. Esta cuestión, además, se explica por la complejidad de la voz que debe asumir el ingeniero: un presente de la enunciación en otro país; un comunicado que ha recibido sobre una característica ambiental de esa nación que le es ajena; la proyección de un futuro cercano, pero incierto.

Por último, no se trata de trascender las fronteras de la *doxa* gramatical para pretender sentenciarla a causa de sus limitaciones, sino de pensar modos de rearticularla con cuerpos de saberes que ya están instituidos en la disciplina escolar, pero que se suelen entender como sumatorias temáticas de poca o escasa vinculación entre sí (la carta, por un lado, y las oraciones subordinadas, por otro).

En última instancia, se trata de aprender a leer como docentes las realizaciones lingüísticas escritas de los alumnos para, *desde ellas y sus recurrencias*, enseñar las prerrogativas de la lengua oficial, que efectivamente suponen saberes de esa gramática construida por la disciplina escolar, amalgama de diversas prosapias teóricas. Lo que aporta nuestra metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura es el retorno a una noción de discurso como orientación de significados y no como pautas formales de las clases/tipos de textos; por supuesto, sin caer en la aporía de que docentes y alumnos, entonces, deberían dejar de hablar de textos. Ya consensuado en la disciplina escolar y en el sistema educativo que enseñar lengua y literatura es enseñar a leer y a escribir “textos”, esa noción de discurso puede abonar a la consideración de saberes de distintos estatus, pero vinculados entre sí. Por ejemplo, así lo revelan las cartas de los alumnos de San Martín, saberes de tan diferentes estatus como la enunciación y la sintaxis oracional.

5.3.a. Enseñanza de la lengua: colisión estilística y discurso referido

Consignas como la de la carta del ingeniero que habilitan la validación, en definitiva, de una resolidarización de los saberes enseñados abren un orden de análisis estrechamente ligado a los estilos del trabajo docente. Es decir, que la autoría o reedición de los materiales didácticos se vincula con un modo de decir y orientar la señalización de la palabra y de la palabra/enunciado, de las lenguas/discursos, que necesariamente tiene que brindarle al docente certezas y comodidad. Por ejemplo, hay colegas que no se sienten seguros o cómodos con las consignas de invención basadas en un relato de una situación peculiar que muchas veces juega con los límites entre lo real y lo ficcional o que directamente apunta al humor y, con ello, a la modalidad taller, al menos, en sentido estricto. No obstante, es usual el reconocimiento de que las consignas que piden escrituras de cartas del tipo “Escriban una carta para solicitarle al intendente de su localidad que se ocupe del problema de la contaminación ambiental” suelen tener resultados más que escuetos y, en muchos casos, casi nulos en cuanto a la generación de las escrituras de los alumnos. La trampa de estas consignas vuelve a ser una noción representacionista de la lengua reflejada en sus apelaciones a los “saberes previos” de los alumnos, tanto acerca de cómo escribir una carta formal como de los problemas ambientales en general. Los “saberes previos” son otra expresión axiomática del encastre entre la psicogénesis y el textualismo cognitivista, que funciona como parámetro de diagnóstico mediante la forma de la catalogación madurativa: a determinada edad se deberían “tener” tales y cuales “saberes previos”. Es probable que los alumnos sepan cuáles son los problemas ambientales de sus zonas de residencia, si es que cotidianamente los padecen, pero el problema es cómo articularlos en la construcción de una enunciación que, a contrapelo de los supuestos de esas consignas, resulta por demás artificiosa.

En 2001, en el marco de un proyecto de investigación de la UNQ²¹⁹, estudiamos una muestra de trescientos exámenes realizados por alumnos ingresantes a esa Universidad.

²¹⁹ Proyecto I + D “Escritura y lectura: problemáticas en la enseñanza de la lengua”, dirigido por el Dr. Álvaro Fernández. Cátedra: Curso de Ingreso. Universidad Nacional de Quilmes. El proyecto se desarrolló entre mayo de 1999 y mayo de 2002. Nuestra participación fue en carácter de investigadores en formación (Cuesta,

Estos exámenes determinaban qué estudiantes deberían concurrir al Curso de Ingreso Eje Lengua y cuáles podrían evitarlo si obtenían una calificación igual o mayor a los 70/100 puntos. Los escritos que analizamos fueron el resultado de la siguiente consigna, que apuntaba a evaluar la argumentación:

Argumente a favor o en contra de la admisión masiva de inmigrantes de Europa del Este en Argentina. Escriba un texto formal y coherente de no menos de 15 y no más de 20 líneas. Póngale un título. Use en su interior las siguientes expresiones por lo menos una vez y subrayélas para que sean identificables fácilmente: “sin embargo”, “a pesar de esto” y “en consecuencia”.

Esta consigna refleja claramente los criterios de “finalidad explícita, intenciones públicas, abiertas, racionalizadas, planes claros y (de) eficiencia” (Bixio, 2000: 45), propios de las nociones de una lengua representacionalista del cognitivismo textualista, tan en boga en aquella época y, como ya hemos argumentado en capítulos anteriores, legitimado por las investigaciones universitarias desarrolladas desde mediados de los noventa sobre los problemas de lectura y escritura en los ingresos a la educación superior. En este sentido, la consigna supone que el escrito “adecuado” es aquél que desarrolla una posición unívoca, textualizada en forma “coherente”, es decir, un control de la literalidad, y que utiliza determinados conectores que parecieran ser solo patrimonio de la argumentación: los adversativos y los consecutivos.

Ahora bien, los casi trescientos escritos que analizamos no se refirieron a los inmigrantes de la Europa del Este, sino que trajeron algunos tópicos de la historia de la inmigración española e italiana de fines del siglo XIX y principios del XX, en cruce con otros de la época de la Conquista y la Colonia, también con significados atribuidos socialmente a las más recientes inmigraciones de los países limítrofes. Nuestros análisis se basaron, primero, en la lectura que los alumnos efectuaron de la consigna y, segundo, en el escrito que realizaron a partir de ese modo particular de leerla. De esta manera, se pudo establecer cómo focalizaron sus lecturas en el término “inmigración” dejando de lado el tipo al que se hacía referencia (la inmigración de Europa del Este) para asignarle no un significado literal, sino el(los) que se le(s) confiére(n) en la cultura argentina. Por ello, los alumnos en sus escritos

explicitan la dificultad que tienen para decidirse por una enunciación “en contra o a favor” de la admisión de inmigrantes a los que llaman de “Europa”. Así, recursan afirmaciones, tales como “los inmigrantes fueron quienes poblaron nuestro país”, “los que trajeron cultura y civilización”, también “conocimientos” y son “nuestros antecesores”. Además, adjudicándole a “inmigración” un sentido de “colonización”, los inmigrantes “fueron quienes destruyeron nuestras raíces”, “lo autóctono” y, en un desplazamiento hacia sentidos más propios del “imperialismo”, son “quienes hoy nos siguen dominando”. Veamos un ejemplo de estos escritos:

Mal necesario

La admisión masiva y constante de inmigrantes europeos la considero cambiante. Primero, hay que ser conscientes que gracias a los inmigrantes, la mayoría de nosotros, por no decir el cien por ciento, provenimos de españoles, italianos, etc. Sin embargo, querer imponer sus costumbres y tradiciones e incluso sus ideologías en un país ya formado, habitado por indígenas no me parece que esté muy bien visto, ni lo considero un acto de “libertad”. A pesar de esto, los inmigrantes fueron los que formaron o mejor dicho los que amoldaron a nuestro país. Por otro lado, gracias a la gran masividad de colectividades extranjeras, se fueron olvidando nuestras raíces, nuestras tradiciones, o sea, nuestra indiosincracia [idiosincrasia], convirtiéndonos en un país del cual a mucha gente se avergüenza. En consecuencia, no sé si estar a favor o en contra; pero le pondría un imperativo: “mal necesario”, del cual si hubiesen hecho las cosas bien, o si también nosotros no nos dejáramos dominar como marionetas y hubiésemos conservado nuestro valor patriótico, podríamos haber encontrado el punto justo y podríamos vivir mejor, por lo menos tendríamos principios.

Este escrito parece premonitorio de la crisis político-económica que encontró su apoteosis en diciembre de ese mismo año 2001. Por ello, también algunos escritos intercalan argumentos como el siguiente “... muchas veces la oferta de trabajadores extranjeros alcanza y hasta supera la de nacionales provocando una indignación en el pueblo argentino”, en clara referencia a inmigrantes de países limítrofes como competencia que se agregaba a los altos índices de desempleo que signaban la crisis del modelo económico y político neoliberal de toda la década anterior. ¿Era posible construir una enunciación desgajada de esta experiencia política tan solo atenta a ubicar un “sin embargo”, etc., en el lugar correcto del escrito?, ¿era posible “tener saberes previos” o “estar informado” sobre una inmigración rumana tan poco visible en nuestro país respecto de la potencia de otras?, ¿cómo podía resolver esta consigna un(a) estudiante de familias bolivianas, peruanas, coreanas que luego tuvimos como alumnos en esa misma Universidad?

Este tipo de consignas, que suelen repetirse todavía en los cursos de ingreso a los estudios superiores (también en la secundaria) y que asumen el cognitivismo textualista, abonan a la construcción del fracaso escolar (Charlot, 2007; Sawaya, 2008; 2010) más que a enseñar qué lecturas y escrituras se esperan en este nivel del sistema educativo. No obstante, como ya lo planteamos, las consignas que hemos analizado antes, en algunos casos, resultan desestabilizadoras del trabajo docente por sus apelaciones a la escritura de invención, ficcional, muchas veces ancladas en el humor. Ocurre, además, que ese modo de entender la enseñanza, por ejemplo, de los textos argumentativos expresado en el examen de ingreso a la UNQ, también devela en las resoluciones de la consigna en cuestión que el *logos*-discursivo se impone, igual que la heteroglosia, pero, en especial, a la manera de la colisión estilística.

Desde nuestra trayectoria de trabajo en cursos de ingreso, ahora interpretada desde los fundamentos para una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura, podemos afirmar que, básicamente, la colisión estilística será el problema para atender en las escrituras y lecturas de los alumnos que intentan ingresar a la educación superior, además de aquellos que cursan los últimos años de la enseñanza secundaria. Por ello, el trabajo docente en estos espacios curriculares se ve demandado por parte de los alumnos en cuanto al ofrecimiento de saberes que les garanticen su permanencia en las carreras elegidas y que no asocian, o no lo hacen únicamente, con la escritura de invención o la experiencia de lectura o literaria. Ya en el ingreso a una carrera universitaria o terciaria, aquello que justifica el trabajo docente con niños en el nivel primario y jóvenes que inician el nivel secundario muchas veces es percibido por varios alumnos como una infantilización o como actividades fuera de lugar para esos cursos porque, en realidad, deberían tener su propio lugar en esas instituciones o deberían quedar a su elección por fuera de ellas, es decir, como posibilidades que brinda la educación no formal. También la misma disciplina escolar en el tramo de la secundaria suele repeler la reiteración constante de un trabajo de enseñanza de la lengua montado únicamente en consignas de invención u orientadas a dar lugar a la “experiencia de la lectura”. Por ejemplo, en nuestro trabajo sostenido en los últimos dos años del polimodal/secundaria, varias veces, asistimos a cómo los alumnos, además de interesarse en lo que ellos denominaban “ejercicios creativos”, reorientaban las

clases a, o directamente solicitaban, “hablar de otros temas que les interesaban” y que adjudicaban al orden de “lo serio/verdadero”. En ese sentido, el trabajo con la ficción o con consignas de escritura de invención, y, en especial, las que apelan al humor, se ve compelido a esas exigencias, al menos, de intercalación con otras formas discursivas que permitan señalar las formas lingüísticas objetivables y los saberes que las atienden. Sin embargo, como ya lo hemos explicado con el caso de los exámenes de la UNQ, la opción textualista cognitivista tampoco resuelve estos problemas con la pretensión de poner en suspenso el orden de los sentidos.

Durante 2005 y 2008, estuvimos a cargo de la coordinación del curso de ingreso a las carreras de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Este curso, como los que ofrecen las distintas carreras de esa misma facultad, se inscribe en una política de iniciación a la vida universitaria fundamentada en una posición inclusiva. Por lo tanto, aunque enmarcados en esa propuesta, cada Departamento desarrolla su propio curso de ingreso según las peculiaridades de cada carrera y las disciplinas que las identifican. En la actualidad, las carreras de Geografía, Historia y Educación Física trabajan en colaboración con profesores en Letras que vienen formándose en docencia e investigación en esos cursos de ingreso y que han llevado al armado de sus propios materiales de trabajo varias de las hipótesis que exponemos²²⁰. No describiremos aquí todo el proyecto del curso

²²⁰ Nos referimos a la misma Malena Botto (Letras e Historia), Liza Battistuzzi (Geografía y Educación Física), Pilar Fernández Deagustini (Letras y Educación Física) y María de los Ángeles Contreras (Letras y Geografía). Algunos de los desarrollos que venimos presentando se han expuesto en distintos eventos académicos y publicado en sus actas (Cuesta, 2003; 2006; Botto y Cuesta, 2007; 2008; 2009). Asimismo, en esta institución, e inscriptos en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS-CONICET), hemos consolidado un equipo de investigación con colegas de Geografía y Letras en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, con el proyecto “Prácticas de la enseñanza universitaria en los cursos de ingreso y en materias del primer año de las carreras de Geografía y Letras” (2009-2010). Esta propuesta de investigación ha sido renovada recientemente y hasta 2012 con el proyecto “Enseñanza universitaria en las carreras de Geografía y Letras: lectura, escritura y discurso pedagógico en los cursos de ingreso y materias introductorias”, ambos dirigidos por Margarita Papalardo y con la solicitud —aún en evaluación— de nuestra codirección para el segundo caso. También en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, Delia Di Matteo y Estela Gómez vienen desarrollando propuestas de trabajo en los cursos de ingreso a las carreras de Filosofía, Educación, Psicopedagogía, entre otras, enmarcadas en esta línea. Asimismo, María Inés Oviedo ha tomado estas líneas como coordinadora del curso de ingreso de la Tecnicatura Universitaria en Administración y Gestión Ferroviaria, Escuela de Ciencia y Técnica de la misma Universidad. Por último, Di Matteo, Gómez y Oviedo también han recuperado varias de las hipótesis que venimos desarrollando en el curso de ingreso a las carreras de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) para la elaboración de materiales didácticos y diseños de cursos de formación docente del “Programa de educación de adultos

de ingreso de Letras, sino que tomamos un caso del tipo de consignas que vienen conformando sus materiales didácticos —y que se replica en los otros cursos— para explicar y fundamentar modos de realización del trabajo docente que reconozcan el *logos*-discursivo y la heteroglosia como posibilidad de localizar colisiones estilísticas en lecturas y escritos que las orientan. Se trata de una clase de consigna enmarcada en un discurso pedagógico que no oculta, ni por argumentos espontaneístas ni por criterios universalizadores, en suma, todos puericéntricos, el hecho de que la enseñanza en el nivel superior también responde a normas de las instituciones educativas y que, a su modo, reasumen la disciplina escolar. Ese modo de reasunción de la disciplina escolar lengua y literatura vuelve aún más crítica la demanda de un trabajo sobre la lengua oficial, modelo hipotético de realizaciones lingüísticas, pero que los alumnos en particular ensayan desde formas excesivamente estilizadas, propias de las representaciones de una lengua legítima y prestigiosa (Bourdieu, 2001), que relacionan de manera expresa con lo “que necesitan” para aprobar las materias de las carreras elegidas. No obstante, los artículos científicos, ensayos, prefacios a investigaciones y corpus de textos literarios que conforman el material didáctico del curso condensan nuevas orientaciones de significados para los estudiantes, por lo general, desconocidas y que muy pocas veces reverberan otras.

Las disciplinas en el nivel de la educación superior y sus realizaciones lingüísticas son extremadamente coyunturales y contingentes a esa formación ya profesional. Y, en el caso de las ciencias sociales y humanas en general, suelen suponer una confrontación abierta con creencias sobre los objetos que estudian. No se trata de que hay un texto académico que se leerá y escribirá de acuerdo con las mismas pautas lingüísticas listadas, catalogadas, y, por ello, deberán transmitirse en cualquier carrera, en cualquier institución terciaria y universitaria, o que por exposición y contacto impregnará espontáneamente a los estudiantes²²¹. Sino que cada artículo, ensayo, prefacio, capítulo de manual universitario,

trabajadores de la construcción” de la Fundación Uocra, en convenio con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (Oviedo, 2010).

²²¹ Estas dos posturas, que hoy actualizan al cognitivismo textualista y a la psicogénesis en los espacios de los cursos de ingreso a la educación superior destinados a la lectura y la escritura, insisten en que los ingresantes necesitan iniciarse específica y sistemáticamente en los modos y géneros de la comunicación académica para alcanzar logros satisfactorios en el ámbito universitario y que este aprendizaje debería, en verdad, haber

nota de opinión, cuento o poesía supone orientaciones de significados realizadas en lenguas estilizadas por la historia de cada disciplina, por cada orientación teórica, por cada estudioso, investigador, escritor, poeta, *de poca o casi nula representatividad* de usos “reales” de la lengua, y que, a la vez, son muestra de toda una variabilidad de realizaciones lingüísticas que se dan y circulan hacia el interior del nivel educativo.

A manera de localizar esa confrontación de orientaciones de significados y colisiones estilísticas que veíamos recurrir con el paso de cada año de cursada de los ingresos mencionados, en 2008, elaboramos una consigna que permitiera abordar estos problemas para trabajarlos con los alumnos de Letras. Se trata de una variación de una consigna clásica que suele utilizarse para la solicitud de textos argumentativos o resúmenes de estas textualidades, como actividad típica de la escuela secundaria y los cursos de ingreso, pero que, la mayoría de las veces, queda atrapada en la *doxa* gramatical y su idea de lengua representacionista. En otras palabras, desde esta perspectiva, los resúmenes se caracterizarían por la detección de la información principal de un texto fuente y su jerarquización en el escrito del estudiante con la creencia de que podría limitarse tan solo a esa literalidad. Por ello, siempre el resumen es esgrimido por los docentes, al igual que la carta, como evidencia de “los graves problemas de lectura y escritura de los alumnos”, ya que recurrentemente muestran resoluciones que optan por copiar fragmentos del texto fuente sin relación alguna o digresiones que denotarían las dificultades en el primer paso de la actividad, esto es, la lectura en su versión de la comprensión.

comenzado en los estudios secundarios. Por lo tanto, desde el textualismo cognitivista se dirá que se deben propiciar actividades de taller en las que se recuperen conceptos “para entrenar habilidades de lectura y escritura universitarias”: cómo delimitar un texto, cómo reconocerlo, cómo jerarquizar su información, cómo explicar un concepto, cómo argumentar una hipótesis, cómo escribir un informe, cómo elaborar una monografía (Nogueira, 2006) o, más recientemente, que son las prácticas de lectura y escritura (homologadas a textos) las que se deben enseñar en el pasaje a los estudios superiores (Narvaja de Arnoux [comp.], 2009). Desde la psicogénesis se sostendrá que los alumnos ingresantes a las Universidades carecen de una “alfabetización académica” con lo cual se les imposibilita leer, escribir y, por ello, directamente “aprender” en sus trayectos por los estudios superiores. Esta especie de estadio que las personas que desean ingresar a la Universidad no han alcanzado debe ser repuesto con estrategias de contacto y exposición a los modos y géneros de la comunicación académica (Carlino, 2005).

Básicamente, lo que oculta el pedido de un texto argumentativo o su resumen con base en la lectura de una fuente, y que no debería ponerse en suspenso por la importancia que tiene para los estudios superiores, es que su enunciador debe referir otras voces y no datos u argumentos literales. Decimos que *no debería* porque si hay un modo de leer y escribir ponderado en ese nivel educativo, aunque no siempre se lo explicita, es aquel basado en la solicitud de discursos referidos. En un parcial escrito, en una monografía, en una exposición oral, siempre se demanda a los estudiantes que refieran la bibliografía indicada por los profesores para tal o cual tema. Por lo tanto, reconociendo esta regulación que deberán ir asumiendo las lecturas y escrituras de los alumnos, los materiales didácticos de los cursos de ingreso a las carreras que trabajan en conjunto con Letras van articulando consignas que reiteran ese pedido localizado en la disciplina y línea teórica en la que se inscribe el texto fuente, su autor y su enunciación. Desde estos criterios, el Trabajo Práctico N.º 3 del curso de ingreso a Letras de 2008 presentó a los estudiantes la siguiente consigna:

Lean atentamente el siguiente fragmento del “Prefacio” al libro *Sobre la televisión* del sociólogo francés Pierre Bourdieu. Luego, escriban un texto de no más de 15 líneas (renglones) que justifique por qué el autor dice que en estas conferencias va a demostrar que los usos que hace cierto periodismo de la televisión representan un peligro para la vida política y democrática.

Recuerden que ustedes deberán referir la posición de Bourdieu. Es decir, que les pedimos que presten atención al hecho de no “mezclar” lo que ustedes piensan sobre la televisión y el periodismo con lo que al autor le interesa argumentar.

Si lo creen necesario, pueden realizar citas textuales que sustenten sus explicaciones/argumentos. No obstante, estas citas deben ser claras a la hora de funcionar como aval de lo que ustedes estén señalando respecto de la posición de Bourdieu.

Nota Bibliográfica: Bourdieu, Pierre (1996). “Prefacio”. *Sobre la televisión*. Barcelona, Anagrama, pp. 7-11.

La consigna desoculta la posible confrontación de orientaciones de significados que alentará el objeto de indagación de Bourdieu: el periodismo televisivo. No solamente porque los alumnos lo conocen, sino porque “la televisión”, casi al modo de “la inmigración”, amplifica el *logos*-discursivo y sus posibles expresiones en la heteroglosia. Todavía más en 2008, cuando en nuestro país ya se había instalado el debate público acerca de los monopolios de la comunicación y con cantidad de programas de radio y televisión al aire dedicados a debatir los contenidos de esta última. Se trata de desocultar la regulación que funciona, al menos en los primeros años de las carreras, en las evaluaciones características de este nivel educativo, en las que lo que importa es la palabra de un

estudioso sobre determinado tema, ya que se la presenta como el saber de la formación disciplinar en cuestión²²². Además, se desoculta que esas evaluaciones estarán atentas a las condiciones materiales de producción lingüística en la Universidad, que, por ejemplo, suelen apuntar a cierta laxitud y no a otra (tantos números de líneas, tantos números de páginas). Este caso de referir los argumentos de Bourdieu puede ser un momento de una monografía, la respuesta a una pregunta escrita de un examen parcial o final oral. Transcribimos algunos ejemplos de las resoluciones de esa consigna, que muestran tendencias²²³ en cuanto a la reiteración de ciertos fenómenos de colisión estilística que señalaremos en negrita (se adjuntan los originales en anexo):

²²² En las investigaciones que venimos desarrollando en el IDIHCS-CONICET (UNLP), estamos avanzando sobre la productividad de la diferenciación que realiza Bernstein (1993) entre “pedagogías invisibles” y “pedagogías visibles”, en procura de la consolidación de los fundamentos didácticos de este posicionamiento respecto de la enseñanza de la lengua, susceptible de ser llevado a todos los niveles educativos.

²²³ Constituyen una serie de escritos que nos permiten mostrar una condensación de estos fenómenos. No obstante, cabe aclarar que, vistos los casi doscientos trabajos de los ingresantes a las carreras de Letras de 2008, se presentan diversidad de grados de colisiones estilísticas y, en muchos casos, ninguna. Además, se debe explicitar que se trata de un trabajo práctico solicitado como parte de las evaluaciones del curso. Creemos que la evaluación debe recuperar aquello que se ha enseñado, pues no se puede separar de la acreditación; los alumnos ya habían realizado trabajos similares en los que se les había desocultado también en qué aspectos recaerían las observaciones de los profesores. En este sentido, explicitamos que no daremos un lugar especial al diseño de evaluaciones porque creemos que siempre deben solicitar los saberes enseñados atendiendo a una variabilidad que, al menos para el caso de la lengua y la literatura, pide su reconocimiento. Esa variabilidad, entendida de manera productiva, habilita la localización de nuevos problemas para considerar en futuras enseñanzas. En todo caso, y por lo expuesto, es probable que el problema de fondo sea que la evaluación amerita indagaciones específicas y recortadas de sus naturalizaciones mecanicistas, tanto del lado de la bibliografía pedagógico-didáctica dedicada a estudiarla como desde las realizaciones del trabajo docente; es decir, tanto desde los saberes pedagógicos como desde los saberes docentes. Yves Chevallard analiza al respecto:

Decir que una persona o institución evalúa un “objeto” es decir que esta persona o institución atribuye (explícitamente o no) cierto *valor* a este objeto —un gran valor o mediocre, poco importa aquí—. La noción de evaluación está así ligada a la de *valor*. Al dar esta definición —*evaluar* un objeto es asignarle cierto *valor*—, estoy designando el acto de evaluar como un *tipo de tareas* que puede estar *en cualquier parte* de la sociedad, y no solo en la escuela: se evalúa en la familia, en la calle, en la empresa, en el bar, etc. Se evalúa en todas partes. [...] Me diréis que es una evidencia. Pero no estoy seguro de que muchos profesores se atreverían a proclamar que la nota que asignan al trabajo de un alumno o alumna es una estimación, por supuesto personal, del *valor* intrínseco de este trabajo. Lo habitual, me parece a mí, es que la gente (los profesores) asuma plenamente el hecho de evaluar, sin para ello pretender indicar con claridad el *valor* de lo que se evalúa, sino su grado de “corrección” o adecuación a un supuesto trabajo “correcto”, etc. Hay para ello un buen motivo que se deja generalmente implícito. Y es que la red de nociones en las que entra *evaluar* no se limita a los únicos polos explicitados hasta ahora, *evaluar* y *valor*. Hay que tomar en cuenta un tercer polo. En efecto, el *valor* de un objeto *no existe en el absoluto*; es un *valor relativo*: es relativo a un *proyecto* en el que está involucrado el objeto en cuestión. [...] Aquí la erosión del significado es visible: parece haberse olvidado el *proyecto* que determina el valor; convirtiendo el valor en una hipóstasis, es decir algo en sí mismo, y no una realidad *que emerge de un sistema de relaciones* (2010: 10-11).

En el prefacio a Sobre la televisión Bourdieu deja en claro que su objetivo no es, en absoluto, atacar a la televisión en sí misma, **sino dar cuenta del mal uso que se le da a esta herramienta en la actualidad.**

Siendo que podría ser aprovechada para llegar a la mayor cantidad de gente y generar de este modo una mayor participación por parte de las masas, el autor ve que la televisión es un recurso utilizado en función del marketing, con el único objetivo de ganar audiencia y de generar conflictos escandalosos vacíos en contenidos intrascendentes, pero altos en rating:

“(…) el montaje que transformó un mero asesinato en <<crimen sexual>> con toda una rehilada de consecuencias jurídicas incontrolables (…)”. Otro ejemplo es la competencia generada por los medios de comunicación griegos y turcos que, exaltando el nacionalismo de sus pueblos **acabó por casi desatar un conflicto bélico que no tenía razón de ser más que por el foco que ellos hacían en él.**

De este modo Bourdieu justifica su afirmación de que **“la televisión (...) pone en muy serio peligro (...) incluso (...) la vida política y la democracia.”**

Bourdieu se propone **demostrar la influencia negativa y muchas veces nociva que ofrecen hoy en día los medios de comunicación sobre la audiencia que los consume.**

Responsabiliza a los periodistas de poner en riesgo la vida política y la democracia, **por dar lugar a declaraciones y actos xenófobos y racistas, siendo formadores de opinión y desconociendo la responsabilidad que esto implica.**

Señala también que ante la necesidad de **atraer una audiencia importante en cantidad, se pierde la objetividad y la capacidad de crítica hacia el producto final, cuando este debería ser un fin en sí mismo.**

Termina su disertación **con una mirada utópica hacia la función** que deberían tener los medios de comunicación.

Bourdieu piensa que la televisión pone en peligro la vida política y la democracia, **entre otras cosas** porque en la búsqueda de mayor audiencia **se entabla una competencia sin límites que a través de la explotación de las pasiones primarias de la gente no tiene reparos e incurre en posturas xenófobas y nacionalistas.** También hace una crítica a los medios de comunicación **que de esta manera en vez de medios de expresión se transforman en medios de opresión.**

El por qué de la demostración del sociólogo francés Pierre Bourdieu de que hay usos que hace cierto periodismo de la televisión representan un peligro para la vida política y democrática, lo encontramos hacia el final del “Prefacio” al libro “Sobre la televisión”. Allí se pone de manifiesto **el objetivo del autor, que refiere al deseo de contribuir con los profesionales de la imagen para que la televisión no acabe siendo un medio de opresión simbólica.**

El sociólogo se justifica citando ejemplos **del trato que se le da en la televisión** (a nivel nacional e internacional) a los casos judiciales y a los autores de declaraciones y de actos xenófobos y racistas. También presenta un ejemplo del impacto que ocasiona la competencia excesiva por los niveles de audiencia.

Según Pierre Bourdieu, los usos que hace cierto periodismo de la televisión representan un peligro para la vida política y democrática, ya que a partir de la “competencia sin límites por los índices de audiencia”, **se generan entre países, situaciones con carácter de xenofobia, racismo y nacionalismo, que se insertan en la sociedad y generan conflictos incontrolables**. Es el caso de el encuentro bélico entre Grecia y Turquía, que de no haberse intervenido a tiempo, **podría haber acaecido en consecuencias de mayor índole**.

Contrariamente a convertir a la televisión en “un extraordinario instrumento de democracia directa”, se imponen a través de éste “pasiones primarias”; **muy lejos de comunicar o dotar al pueblo de información, se trata de un instrumento de manipulación político**.

De la misma manera que lo explicamos para los casos que hemos analizado a lo largo de este capítulo, el agrupamiento de las recurrencias permite localizar una enseñanza de la lengua recortada en ciertos problemas y no otros que se presuman. Los estudiantes, autores de estos escritos, se ven forzados a construir una enunciación que negocia su propia voz con la de Bourdieu, pero que, a la vez, supone otras voces dichas en otras lenguas/discursos. Así, el análisis de Bourdieu orientado específicamente al periodismo televisivo que modela cualquier noticia a la manera de un sensacionalismo extremo, al punto de borrar límites tan sensibles como la validación de posiciones racistas y xenófobas o fomentar una formación de opinión que podría avalar un enfrentamiento bélico, se entremezclan con otras orientaciones de significados. Orientaciones más propias de ciertos consensos sociales, tópicos de una hegemonía de lo pensable, que negativizan a la televisión sin distinguir géneros o programaciones. Por ello, los alumnos generalizan y desplazan el objeto del sociólogo (periodismo televisivo) hacia “la televisión”, “los medios de comunicación”, “los profesionales de la imagen”. En consecuencia, sobreimprimen sus significados (lo que ellos creen) en las palabras de Bourdieu —en algunos casos también apelando al estilo directo—, remodelan sus dichos y los fuerzan para que calcen con otra tesis: “la televisión es mala” (como ocurre hacia el final del primer texto).

En los momentos resaltados, se pueden observar las disrupciones que se repiten, básicamente, en una selección léxica y generan otras sintácticas oracionales y textuales. Así, volviendo al primer escrito, la hipercorrección que supone buscar sustantivos de reemplazo (sinonimia) para la referencia elegida, “la televisión”, como “herramienta” y “recurso”, abona a su ambigüedad y deriva en afirmaciones del tipo “conflictos escandalosos vacíos en contenidos intrascendentes, pero altos en rating” o “acabó por casi desatar un conflicto bélico que no tenía razón de ser más que por el foco que ellos hacían en él”.

¿Qué saberes se enseñan para reorganizar estos momentos de los escritos, cuyas disrupciones, claramente, se basan en que los significados a nivel de la palabra no se corresponden con el significado a nivel de la oración ni del enunciado? Porque “conflictos escandalosos”, pero, sobre todo, “vacíos de contenidos intrascendentes” son retoricismos – el último, tautológico– usados para una estilización “culta” y que se muestran como aquello por desanudar, al menos en principio, en estas escrituras.

La decisión de hacer más estilizada, al modo de “culta”, la lengua utilizada en el escrito que será presentado en una Universidad se lee en el tercer trabajo: “... se entabla una competencia sin límites que a través de la explotación de las pasiones primarias de la gente no tiene reparos e incurre en posturas xenófobas y nacionalistas”. Y en el cuarto:

... se generan entre países, situaciones con carácter de xenofobia, racismo y nacionalismo, que se insertan en la sociedad y generan conflictos incontrolables. Es el caso de el encuentro bélico entre Grecia y Turquía, que de no haberse intervenido a tiempo, podría haber acaecido en consecuencias de mayor índole²²⁴.

²²⁴ Es interesante este caso porque muestra que la ortografía (“xenofobia”) y algunas construcciones estrictamente morfológicas (“de el”) son órdenes de la lengua oficial, que se deben visibilizar con el alumno de manera particular y no ser generalizados a toda su escritura, ya que, vista en conjunto, no recursa en constantes problemas de este tipo. Así suele ocurrir con muchos ingresantes cuyas escrituras dan testimonio, si las comparamos con las de los alumnos de Tigre, La Pampa y San Martín, de que han normalizado las relaciones grafemas/morfemas y la ortografía, y les queda trabajar algunos fenómenos de acentuación (por lo general, los acentos diacríticos) y la aceptación de la necesidad de realizar consultas ortográficas cuando están escribiendo palabras que saben les suelen generar dudas (usos de s/c y de b/v, sobre todo) o que nunca han escrito, como podría ser el caso de “xenofobia”. Estas escrituras más normalizadas respecto de la lengua oficial también hacen sistema en nuestra empiria con las de los alumnos de entre 16 y 18 años que tuvimos a cargo en La Pampa y con las de nuestros propios estudiantes de los últimos años de la escuela secundaria y de la UNQ. Lo mismo se revela en los escritos analizados por Botto (2008). Sin lugar a dudas, se trata de

En el segundo escrito, aparece la tendencia a repetir el uso de los gerundios como marca de conexiones causales “por dar lugar a declaraciones y actos xenófobos y racistas, **siendo** formadores de opinión y **desconociendo** la responsabilidad que esto implica”.

Si volvemos a las interrupciones de la puntuación, la coordinación, yuxtaposición y subordinación que hacen de organización sintáctica a nivel oracional, es interesante observar cómo estas escrituras aparecen más normalizadas —en términos de la lengua oficial—, respecto de los otros casos que hemos estudiado anteriormente. No obstante, la complejidad del discurso referido fuerza oraciones por momentos muy extensas, que, para reasegurar la referencia, se van saturando de predicaciones. Por ejemplo, en el tercer trabajo: “se entabla una competencia sin límites que a través de la explotación de las pasiones primarias de la gente no tiene reparos e incurre en posturas xenófobas y nacionalistas”, y en el cuarto: “se generan entre países, situaciones con carácter de xenofobia, racismo y nacionalismo, que se insertan en la sociedad y generan conflictos incontrolables. Es el caso de el encuentro bélico entre Grecia y Turquía, que de no haberse intervenido a tiempo, podría haber acaecido en consecuencias de mayor índole”.

Creemos que esta idea de *disrupción* para una enseñanza de la lengua entendida como situación de corrección lingüística en cada nivel educativo, también en cada institución y cada curso, permite avanzar sobre las generalizaciones y los particularismos. No se trata de eufemizar el error o de ocultarlo, sino de buscar categorías que permitan realizar el trabajo docente en la atención de aquello que los alumnos muestran en sus lecturas y escrituras como empiria que fundamenta las decisiones acerca de cómo continuar la progresión de temas y las relaciones de saberes, las selecciones de textos y la elaboración de materiales didácticos y consignas. Esta atención también permite grados de generalización, además del reconocimiento de posibles variaciones, pero ello no significa realizar universalizaciones,

procesos de institucionalización de lecturas y escrituras que se pueden observar a lo largo de toda la escolaridad, aunque en algunos casos interrumpida, y que ameritan investigaciones específicas. No solamente para comprender los efectos de los posicionamientos deficitarios sobre la construcción del fracaso educativo, sino también, o por lo mismo, para proveer al trabajo docente de saberes específicos que permitan localizar sus enseñanzas y así avanzar sobre la argamasa sobresaturada de conceptos disjuntos de las últimas reconfiguraciones de la disciplina escolar.

ya que cada año los docentes nos encontramos con nuevos alumnos en las mismas instituciones o en otras por conocer.

5.3.b. Enseñanza de la literatura: orientaciones de significados y señalización de la verdad/falsedad

Decíamos anteriormente, a propósito del trabajo de la profesora Yanina Lumello con la consigna de la carta del ingeniero argentino, que, de acuerdo con las orientaciones de significados que los alumnos pusieron en juego en sus resoluciones escritas, se podía pensar una progresión de clases para la enseñanza de la literatura. Como ya hemos explicado, esta enseñanza también se organiza a partir de la unidad “texto” instituida por las últimas reconfiguraciones de la disciplina escolar. Es decir, basada en la convicción de que se debe “enseñar a leer y a escribir textos literarios”. Así, tanto en las últimas disposiciones curriculares como propuestas editoriales de manuales para el área, se instituye otro cruce con la noción de “géneros literarios”, que da continuidad a cuerpos de saberes historiográficos y estructuralistas. La profesora Lumello podría haber optado por un trabajo que visibilizara el género epistolar en su versión confesional e intimista o también las formas del diario íntimo en la propuesta de un corpus de textos literarios que los condensasen. Por ejemplo, se podrían retomar cuentos que ya hemos mencionado y que, a la vez, permiten historizar el género: “El hombre de la arena”, de Hoffman; “Así”, de Wilde; y que, de hecho, permitirían también relocalizar algunos clásicos del canon escolar, como *El diario de Adán y Eva*, de Mark Twain; *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, de Stevenson; *Otra vuelta de tuerca*, de Henry James; *Relato de un naufrago*, de García Márquez; o *Rosaura a las diez*, de Marco Denevi. En todos los casos, se trataría de cruces con otros géneros, como la crónica, el gótico, el relato policial. Las opciones son muchas, y lo que queremos explicitar con estos ejemplos, al menos por ahora, es que si una metodología circunstanciada de la enseñanza de la literatura necesita pensar formas de resolidarización de los saberes docentes y los saberes pedagógicos, este postulado también incluye el canon escolar y las selecciones de textos. En este sentido, y como hemos visto al inicio de este capítulo respecto de los usos que los docentes hacen de las publicaciones escolares, pensamos el canon escolar como otra de las acciones de reedición de sus

materiales didácticos atravesadas por las condiciones materiales y simbólicas en las que realizan cotidianamente su trabajo. En todo caso, esta metodología tiene que ofrecer fundamentos para resignificar ese canon, leer a sus referentes de otro modo y así elaborar criterios de ampliación que muchas veces, por el contrario, esconden justificaciones de achicamiento o reemplazo²²⁵.

En relación con lo anterior, la decisión de pensar una organización de la enseñanza de la literatura sobre la base de las escrituras de unas cartas por parte de un grupo de alumnos intenta avanzar sobre la impostura de la categoría texto, que suele caracterizar los conflictos de las clases de Literatura, siempre anclados en enfrentamientos de orientaciones de significados que este objeto de estudio potencia inexorablemente. La pretensión histórica encarnada en la disciplina escolar de sujetar la literatura en su amplificación y variabilidad de significaciones, aunque no anárquicas ni infinitas, como ya lo hemos explicado, se reactualiza cuando los programas de la asignatura muestran unidades encerradas en sí mismas. En ese sentido, el corpus que hemos ensayado antes para la enseñanza del género epistolar, que, en principio, se asemeja a otras elecciones que están en los libros de texto o que se puede hallar articulando el trabajo de distintos docentes, si no fuera reducido en cantidad de cuentos, *nouvelles* o novelas, caería por su propio peso, ya que tendría que restringir la variabilidad no de sus orientaciones de significados, sino del propio género. Por lo tanto, los “excesos de literatura” harían peligrar el cumplimiento de la progresión sumativa de géneros/textos como determinación del trabajo docente, ya sea organizada por las unidades cuento, novela, poesía, teatro o leyendas, o por cuento fantástico, novela policial, poesía de vanguardia o tragedia clásica.

²²⁵ Porque, en última instancia, las discusiones bizantinas acerca del canon escolar, su perennidad, caducidad o desactualización olvidan que la disciplina escolar conserva producciones literarias que muchas personas tan solo conocerán en las instituciones educativas. Puesto en términos de la profesionalización docente, importa más si los estudiantes con los que debemos trabajar conocen, o no, “El gato negro”, de Poe; *La metamorfosis*, de Kafka; “La casa de Asterión”, de Borges; o “Casa tomada”, de Cortázar, y así podría continuar la larga lista de clásicos escolares, y no si nosotros, como docentes, los hemos trabajado innumerables veces. En realidad, el problema del desgaste no es del canon literario en sí, sino del canon de géneros y lecturas (Fowler, 1998), del modo en que se los aborda (Duarte, 2011) y vincula con otras realizaciones literarias o ficciones en general para la enseñanza de la literatura.

Esta atomización del conocimiento literario por enseñar, y, sobre todo, compelido a la nueva prerrogativa de enseñar a leer y a escribir textos por lo cual se debe partir de situaciones de lectura y escritura, tensiona aún más los saberes pedagógicos y los saberes docentes. En especial, respecto de un problema atávico para sus resoluciones metodológicas: cómo encontrar el texto más adecuado para enseñar un género literario determinado y que, además, sea del interés y agrado de los alumnos para conseguir la formación estética. Pero no solo esto, sino que también esos textos deben posibilitar un trabajo en los límites temporales del sistema, expresados en el cumplimiento de los programas que, a su vez, imponen ciertas cantidades de contenidos que se deben desarrollar. Así, a diferencia de los estudios superiores que habilitan programas monográficos, no solamente para las cátedras de Literatura, sino en todas las carreras y justificados en criterios de especialización, cuestión que se podría discutir en cuanto a su sentido y valor para la formación del grado, la escuela primaria y secundaria repelen este tipo de decisiones, porque, si bien necesitan controlar la lógica de la cantidad, también deben cumplir con alguna idea de tratamiento específico para cada contenido. Además, porque son los mismos alumnos quienes solicitan esa profundización para hallarle sentido a sus modos de leer, en especial si confrontan los de otros compañeros y del mismo docente (Cuesta, 2003; 2006a). No obstante, no se trata de una exhaustividad planificada a la manera de la Universidad, sino que suele ser demandada al modo de argumentos para las discusiones motorizadas por esas instancias de confrontación de significados. Es decir, y como ya hemos desarrollado en nuestro fundamento de la enseñanza de la literatura, a la organización por géneros/textos y a sus propias orientaciones de significados se les sobreimprimen las *formas de pensar lo literario* que los estudiantes imponen en las clases de Literatura y desocultan así su cointeligibilidad con otras discursividades.

En 2007, a modo de evaluación final de las clases de trabajos prácticos para los alumnos de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura 1 del profesorado en Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), les solicitamos un trabajo escrito final. La consigna pedía que idearan una progresión de clases que retomara alguno de los problemas de la enseñanza de la lengua o la literatura trabajados como contenidos de la asignatura. Los estudiantes podían presuponer un grupo de alumnos y una institución o

podían apoyarse en el conocimiento de alguno en particular. No se buscaba justificar en sentido estricto por qué trabajarían ciertos textos en procura de enseñar determinados saberes según la edad o la clase social, cuestión que recurrentemente les preocupaba. El objetivo de este trabajo era que depositaran su atención en distintos modos de proyectar el trabajo docente desde una resignificación de sus formaciones literarias y lingüísticas para ofrecer argumentos sobre sus decisiones, ya que no necesariamente irían a contrapelo de esas otras variables.

De esta manera, Ana García Orsi²²⁶, quien integraba el grupo de estudiantes de aquella cursada, retomó sus observaciones de clases de Lengua y Literatura en un 8.º año de la Escuela Media N.º 33 de la ciudad de La Plata para elaborar una propuesta de enseñanza de la literatura en su unidad “género fantástico”, y que al año siguiente realizó (aunque modificada según los requerimientos de la institución) en un 5.º año como residente en el Colegio Nacional Rafael Hernández de la UNLP. Esas observaciones en la Escuela Media N.º 33 le permitieron a García Orsi justificar la elección del tema/contenido de acuerdo con las problematizaciones que hacían los alumnos, pero en un recorte y resignificación de algo que creemos fundamental para una metodología circunstanciada de la enseñanza de la literatura: qué era lo que ella entendía por fantástico según su formación de grado que le había ofrecido distintas perspectivas teóricas sobre el género. Por ello, la estudiante cuestiona las conceptualizaciones de dicho género basadas en la clasificación de Todorov (1982), también ingresada a los CBC y de continuidad hasta hoy en la disciplina escolar, pero no al modo del mero señalamiento criticista, sino como punto de partida para una nueva proposición. Dice García Orsi en su trabajo:

La construcción de la categoría de “género literario”, en el sentido en que la utilizamos aquí, tiene una larga trayectoria en el campo de las reflexiones sobre literatura. Por otra parte, la construcción de las categorías “Fantástico”, “Maravilloso”, “Extraño”, “Ciencia Ficción”, “Policial” como “etiquetas” mediante las cuales pueden agruparse un conjunto de producciones culturales diversas, ha tenido mucho éxito al imponerse en los estudios y clasificaciones académicas especializadas, en las formas de enseñar literatura en los distintos niveles de la educación formal y en los modos de distribución mercantil de la industria cultural. Este fenómeno ha hecho que muchas veces “se naturalicen” estas clasificaciones arbitrarias como si se trataran de matrices dadas a priori, universales, unívocas, incuestionables, naturalmente inherentes a los textos literarios o productos culturales en general.

²²⁶ Este trabajo tiene versión publicada (García Orsi, 2010).

Es por ello que intentaré en mi propuesta de trabajo no perder de vista el hecho de que se trata de construcciones teóricas arbitrarias que a veces resultan productivas para ensayar un posible abordaje de la realidad de la que pretenden dar cuenta, pero otras, resultan insuficientes o improductivas en tanto el objeto que pretenden estudiar es inabarcable en su totalidad y multiforme en su complejidad. Sin embargo, si elijo la perspectiva del problema de los géneros a la hora de trabajar con este corpus, lo hago porque considero que -más allá de que cualquier otra mirada que aborde estos textos pueda resultar igualmente válida- los conocimientos que pone en juego esta perspectiva pueden llegar a resultar disparadores para la discusión, la reflexión y el cuestionamiento del funcionamiento de determinados discursos.

De esta manera, el trabajo que planteo de ningún modo consiste en la propuesta de rastrear en un texto supuestos indicios objetivos que determinen la pertenencia incuestionable de ese texto a un género particular, sino la invitación a discutir, cuestionar y problematizar ciertos aspectos, mecanismos, elementos, rasgos, procedimientos, lógicas de funcionamiento, que pueden llegar a aparecer en los discursos seleccionados por el corpus y de los cuales, muchas veces, los conocimientos especializados apropiados en mi formación y puntualmente los trabajados en las obras teóricas sobre estos géneros, pueden llegar a resultar útiles para intentar reflexionar sobre ellos.

Desde esta postura, García Orsi retoma otra de las pautas de la consigna de la cátedra para la conformación de su corpus: no debería quedar únicamente integrado por textos literarios.

Por lo tanto, su propuesta fue la siguiente:

1) El cuento “Sredni Vashtar” de Saki; 2) El cuento “La hora cero” de Ray Bradbury; 3) El artículo periodístico “La hamaca se mueve...” (extraído del diario “Firmat” de Santa Fe); 4) El artículo periodístico “Investigadores analizan el caso de la hamaca que se mueve sola” (extraído del diario “El día” de La Plata); 5) El capítulo “Disparates” de la serie televisiva “Los Expedientes X”; 6) La novela *Las brujas* de Roald Dahl; 7) El *comic* “Legión” de Salvador Sanz.

Este corpus podría constituir, en la actualidad, alguna propuesta de los nuevos libros de texto; no obstante, su gran diferencia es que liga esas discursividades en los términos antes planteados, es decir, que da cabida o anticipa los posibles enfrentamientos de orientaciones de significados en el aula. Por ello, García Orsi inicia su trabajo con el cuento de Saki, porque, además de no responder de manera exacta a las distinciones de Todorov, desestabiliza otra de sus atribuciones al género en contraste con el maravilloso, el extraño y la ciencia ficción, basada en que el lector vacila frente a la posible realidad o irrealidad de los hechos presentados. En sintonía con la posición de Jackson ([1981] 1986), la estudiante formula una serie de preguntas para hacerles a sus potenciales alumnos luego de la lectura del cuento que, por su brevedad, permite que sea realizada en el aula: “Si la tutora murió, ¿cómo se explicaría su muerte?: ¿el hurón es verdaderamente una divinidad poseedora de mágicos poderes?, ¿la tutora murió del susto?, ¿el hurón tal y como lo conocemos es un

animal capaz de matar a alguien sin necesidad de pensarlo como una criatura divina?”, porque “Las diversas hipótesis explicativas que pudieran surgir se presentarían, entonces, como distintas caracterizaciones acerca de las leyes que rigen el mundo construido por el relato”.

De este modo, la estudiante del profesorado en Letras recorta y orienta la lectura que les propondrá a sus alumnos, ya no a la manera de lo que *es* el fantástico como género formalizado en las últimas reconfiguraciones de la disciplina escolar, sino en aquello que pone en crisis: los límites entre la asignación de veracidad o no, de realidad o no, a los hechos narrados. Debido a que este problema trasunta los límites de los propios estudios literarios, García Orsi recurre a Eliseo Verón (1985) y su teorización sobre las relaciones discursos/realidad. Dice Verón, citado por la estudiante: “Efectivamente, no es que uno crea que [*un discurso*] es verdad sino que uno decreta que es verdad porque cree [...]. Podría decirse que los medios producen imaginario de diversas maneras, cuando ese imaginario es investido de creencia es lo que la gente llama real” (Verón, en Arfuch, 1985: 15). Así orientará a sus alumnos a leer cómo el cuento de Saki despliega su propio mundo de reglas de lo real más allá, o, mejor dicho, además, de las discusiones sobre lo que ellos crean es verdadero o falso en el relato y en cotejo con sus propias creencias.

En ese sentido, García Orsi distiende una de las típicas situaciones de conflicto en las clases de Literatura, que ya hemos explicado con los trabajos de Fittipaldi (2006) y Dubin (2011). Se trata de anticipar una posible variabilidad de esas creencias que sustentan las orientaciones de significados que los alumnos sobreimprimen a los textos literarios en sus modos de leer, porque podrían asignarle, o no, falsedad al hecho de que el hurón (la comadreja) pueda matar, o no, a la institutriz o pudiera ser una entidad sobrenatural. Planteado el acuerdo, la estudiante propone volver al cuento de la siguiente manera:

¿Se trata de un mundo de hadas y duendes en el que los hurones pueden ser dioses todopoderosos? Resulta interesante rastrear y discutir cómo en “Sredni Vashtar” el narrador nos presenta, en un principio, un mundo regido por una causalidad rigurosa –que precisamente coincide con la visión que de la realidad tiene la razón científica-, donde triunfan las opiniones del médico y los “excelentes preceptos y razonamientos”, donde el reino de la imaginación está supeditado al mundo de las cosas necesarias, “desagradables y reales”, donde domina la lógica mercantil que considera a la gallina de Houdán una mercancía digna de ser vendida, donde es el propio protagonista quien no

crea en que un hurón pueda tener poderes divinos (“Pero sabía al rezar que no creía”). De este modo, veremos cómo el propio relato se abre proponiendo un mundo regido por determinadas leyes que en ese marco se consideran naturales. En este sentido, el desenlace del cuento aparece como un hecho que puede amenazar la estabilidad de estas reglas. Es en este punto donde veo uno de los elementos fundamentales del fantástico: que sea posible que el hurón sea en verdad un dios todopoderoso violenta las reglas, no de la realidad tal como la concibe el lector (más allá de que lo haga), sino de la realidad propuesta por el mismo cuento. Es decir, las causas que explican la supuesta muerte de la tutora y la libertad del animal pueden considerarse “sobrenaturales” en tanto rompen con la visión de lo natural y lo sobrenatural que el relato había construido hasta el momento.

García Orsi continuará relacionando el resto de los textos literarios y las otras discursividades que ha elegido, volviendo constantemente a este saber de que cada uno de ellos instituye sus propias leyes de lo real y que con ellas lidiamos los lectores en contrapunto con nuestras propias creencias. Siempre dirimidas, como señala Verón (1985), en un acto de *decreto de verdad* o, agregamos, por añadidura, *de falsedad*. Pero también, de este modo, García Orsi irá señalizando procedimientos, mecanismos que le permiten a cada componente del corpus construir esas reglas y, por lo tanto, significaciones. Sin embargo, esa señalización no es por semejanza, sino por diferenciación. Creemos que esta maniobra es de suma importancia para repensar realizaciones del trabajo docente que solidaricen saberes en las prerrogativas de la disciplina escolar y el sistema educativo. Así es que “La hora cero”, de Bradbury, no ratificará la modalidad de fantástico estudiada en el cuento de Saki ni tampoco será una “nueva unidad” a la manera de una isla respecto de ese trabajo anterior. Al contrario, el cuento de Bradbury permitirá relacionar procedimientos que se catalogan como propios de la ciencia ficción en esas construcciones de reglas de lo real, por ejemplo, las explicaciones científicas y sus efectos de verosimilitud que igualmente entran en crisis en el mismo relato.

Las noticias periodísticas²²⁷ sobre la hamaca que aparentemente se movía sola en la localidad de Firmat, provincia de Santa Fe, se ingresan al corpus para enseñar cómo algunos discursos periodísticos, a su manera y no al igual que la literatura, construyen sus propias reglas de lo real cuando abordan determinados hechos en procura de noticiarlos. En

²²⁷ Citados en el trabajo de García Orsi: “La hamaca se mueve...”. Artículo publicado en el diario *Firmat* de Santa Fe el 02-08-07. Disponible en: <http://www.diariofirmat.com.ar/noticia.php?id=1379>; “Investigadores analizan el caso de la hamaca que se mueve sola”. Artículo publicado en el diario *El día* de La Plata el 12-9-07. Disponible en: <http://www.eldia.com.ar/edis/20070912/20070912073012.htm>.

este caso, son ciertos mecanismos de los usos de las flexiones verbales, tiempos y modos, y el trabajo con el discurso referido los que permiten no faltar a la verdad de los hechos (la hamaca se mueve sola), pero tampoco faltar a los parámetros de verosimilitud del género periodístico, pues desde la enunciación no se asegura la credibilidad. Por ello, García Orsi propone volver a las noticias para recorrerlas con los alumnos atendiendo a cómo ofrecen desde sus enunciadores la explicación de los hechos: “La razón de lo que está sucediendo no la conocemos”; “Quién sabe”; “Crear o reventar”.

“Disparates” (“*Humbug*”), capítulo del unitario televisivo *Los Expedientes X (X Files)* ingresa al corpus el cruce entre el fantástico y el policial. Ya en este caso, García Orsi reconoce y anticipa cómo los alumnos pondrán en juego dos orientaciones de significados. Por un lado, el hecho de que hayan visto esta serie famosa de los noventa y que estuvo al aire durante bastante tiempo en la televisión abierta de nuestro país (Canal 9). Por otro lado, se apoya en que, justamente, el policial es un género bastante transitado o del que se retoman varios tópicos, por diversas ficciones televisivas y cinematográficas de amplia circulación y consumo. Por ello, propone la estudiante:

Partimos, entonces, del hecho de que Mulder y Scully [protagonistas de *X Files*] son investigadores, que trabajan para una institución dependiente del gobierno estadounidense, el F.B.I., a los cuales se les encarga la tarea de investigar una extraña muerte. De este modo, veremos cómo la labor de investigación (y la lógica del policial) se pueden entender como el trabajo de construcción de un “relato” que, a partir de una serie de pistas e indicios, resulte coherente -en los términos de la lógica y la razón científica (y positivista)- con esos elementos exteriores, “tangibles”. El relato construido, al satisfacer las condiciones que imponen las instituciones y el discurso científico, se llama así, verdad (“La verdad está ahí afuera”, dicen los agentes). Como veremos, en el desarrollo del capítulo esta lógica recurre a procedimientos vinculados a razonamientos inductivos, inferenciales, etc., realizados sobre la base de lo que se considera conductas o elementos observables y recurrentes. En este sentido, repararemos en que el problema -y el inicio del cruce con el Fantástico- aparece cuando las causas que articulan total y coherentemente ese relato con las pruebas encontradas, no resultan reconocidas por el discurso científico ni legitimadas por la lógica que impone la institución. [...] Así, volvemos a la cuestión de la apariencia y la realidad vinculada con la cuestión del verosímil. En este orden, considero que este capítulo me permite trabajar el Fantástico como un género donde se pone en juego la creencia, cuestionando la confianza en una realidad unívoca y objetiva. En “Disparates”, esta cuestión entra en conflicto con el Positivismo que cimienta al género policial. Al mismo tiempo, dicha tensión tiene lugar en el mundo del circo y las ferias bajo la forma del engaño o el timo.

En este punto, el corpus se vuelve circular (no espiralado), ya que permite retornar a Saki y a Bradbury en cuanto a que la verdad/falsedad de los hechos se va a dirimir en términos de

la puesta en crisis de la legalidad de un discurso autorizado: lo racional y la religión (Saki), la ciencia y las posibilidades de sus realizaciones tecnológicas (Bradbury), la ciencia criminal forense (*X Files*). Este retorno también justifica regresar a la literatura con *Las brujas*, de Roald Dahl, relato que le permite a la estudiante abordar el orden de lo maravilloso, pero con la atención —nuevamente— sobre cómo esta novela de la literatura infantil pone en crisis las fronteras entre lo real/irreal, la verdad y la falsedad. No obstante, lo hace en la complejidad específica de la metaficción. En esta clave, lee García Orsi dicho relato para incluirlo en su propuesta de trabajo:

Atenderemos, entonces, al modo en que Roald Dahl construye en la novela una realidad donde las brujas son un elemento constitutivo (Todorov diría: estamos en el terreno de lo “sobrenatural aceptado”). En este sentido, nos hallamos frente a un texto que propone otros mecanismos de funcionamiento y otra lógica del mundo representado que no es la de los cuentos fantásticos “puros” que hemos venido analizando —ni tampoco la del Fantástico-extraño. Sin embargo, también me interesa trabajar la forma en que el texto (aun reconociendo que el elemento “brujas” puede ser considerado irreal -de hecho, en un principio, el protagonista vacila en creer o no en ellas-) lo presenta como algo “normal” para las leyes que gobiernan la realidad representada. [Porque] [...] la novela juega con una contaminación entre la visión científica de la realidad y otra visión alternativa, no científica, mágica. Por un lado, la realidad construida por el relato presenta brujas, seres con poderes mágicos y demoníacos, vampiros, duendes, niños que se convierten en ratón o en salchichas, y admite al mismo tiempo que según la primera visión, estos fenómenos no existen. Pero por otro lado, muestra a la realidad del relato como semejante a la “realidad extraliteraria” que vive el lector. Veremos que ello lo hace fundamentalmente a través de apelaciones continuas a quien lee (“...hasta podría serlo tu encantadora profesora, la que te está leyendo estas palabras en este mismo momento”). De esta forma, contamina la “realidad natural y científica” con elementos sobrenaturales, al tiempo que realiza la misma operación pero a la inversa: contamina el orden de lo tradicionalmente considerado como “sobrenatural” con elementos del orden “racional” (el “Ratonizador”: una mezcla entre la pócima mágica del cuento de hadas y la droga como nuevo invento farmacológico propio de la Ciencia Ficción, la organización de las brujas en una Sociedad Secreta, los “brujófilos”, etc.). Frente a esta contaminación de lógicas que rigen y confunden las realidades, me interesa examinar el uso que hace el narrador de procedimientos narrativos particulares, por ejemplo aquellos emparentados con los mecanismos enunciativos por los cuales se legitima usualmente el discurso científico, utilizados aquí a la hora de narrar lo “sobrenatural” (por ejemplo: la introducción presentada como “nota” sobre las brujas, el modo en que se exponen los indicios para reconocerlas, etc.).

Por otra parte, el texto se abre con una curiosa toma de posición en cuanto a la inscripción de sí mismo en la tradición literaria y por ende, se explicita apelando a un supuesto pacto de lectura, que lo diferenciaría de la literatura en general y del género maravilloso en particular (puntualmente del cuento de hadas). En este sentido, retomaremos las cuestiones ya planteadas para el caso de los discursos periodísticos y literarios, y las vinculadas al modo en que esta novela juega con las construcciones de lo que se considera real e irreal: “...pero éste no es un cuento de hadas. Este trata de BRUJAS DE VERDAD”.

Es interesante, para el análisis acerca de cómo se pueden idear propuestas para la enseñanza de la literatura —también de la lengua—, articuladas en una metodología circunstanciada, la

relación de saberes que va delineando García Orsi. No se trata de ir “de lo más sencillo a lo más complejo”. Este criterio, por ejemplo, podría haber llevado a que la progresión de clases se iniciara con la literatura infantil según supuestos de legibilidad justificados en las edades de los alumnos. Por el contrario, el criterio de la estudiante es *literario*, en el sentido de que se fundamenta en una historicidad que permite pasar de una modalidad del fantástico a otra para retroalimentarse en el cotejo de sus diferentes maneras de pensar el género. Así es que *Las brujas*, de Dahl, multiplica la autorreflexividad literaria con una narración que reitera constantemente cuáles son los límites de los propios verosímiles y géneros literarios. Ahora bien, se trata de géneros y verosímiles conocidos por los alumnos desde variadas discursividades y ya, a esta altura de la progresión de clases, enseñados en las anteriores.

En consecuencia, la propuesta de García Orsi podría ser el eje articulador de un programa anual de la asignatura, cuyas unidades podrían cumplir con los requerimientos de las últimas reconfiguraciones de la disciplina escolar (de hecho, para cada tramo de su trabajo plantea consignas de escritura en las prerrogativas de la modalidad taller legisladas por los NAP²²⁸), ya que le permite avanzar en la lógica sumativa de géneros/textos, pero traspasando las fronteras de corpus ensimismados en este criterio atomizado y fragmentario, inclusive en sus exigencias para vincular la literatura con otros discursos sociales que, si bien García Orsi innova con sus selecciones, también cumple en términos de las reconfiguraciones de la disciplina con el discurso periodístico y la noticia. Por lo tanto, su corpus es todo un programa anual y no un coto para cada unidad. Visto de este

²²⁸ Las consignas de escritura elaboradas por Ana García Orsi acompañan sus propuestas de lectura, porque buscan localizar esa tensión entre las leyes de lo real en distintas discursividades. Por ejemplo:

Imaginá que sos un periodista al que le encargaron la tarea de escribir un artículo, que se publicará en el diario en el que trabajás, acerca de la misteriosa muerte de la señora De Ropp (la tutora de Conradín en “Sredni Vashtar”). Supongamos que mientras estás investigando el hecho, uno de los criados de la casa te cuenta su versión del acontecimiento, la cual hace hincapié en los extraños ritos que el primo de la señora De Ropp – Conradín- llevaba a cabo en honor a un hurón que escondía en el cuartito, en el odio que éste le profesaba a su tutora y en las extrañas frases que el criado le escuchaba pronunciar al niño, semejantes a una plegaria.

Escribí el artículo informando sobre los hechos ocurridos e intentando dar cuenta de todas las versiones que pretenden explicarlos (tal como hace el periodista del diario “Firmat”). Una fuente de información interesante podría ser el niño, que se muestra dispuesto a concederte una entrevista...

modo, se pueden pensar otros ingresos que acompañen sus componentes con cada recorte de saberes o los expandan hacia otras formas de pensar lo literario²²⁹.

Si el fantástico es abordado en sus maneras de proponer leyes particulares para incursionar más allá de los contornos de lo real/irreal, cualquier género literario puede relacionarse con él para ser enseñando en sus diferencias. Tampoco se trata de empezar siempre por el fantástico, aunque sus ventajas queden a la vista para la enseñanza de la literatura, sino de reconocer que todo género, sea entendido desde la clasificación “épica, poesía, narrativa, teatro” o “realista, policial, fantástico, gótico (terror), biografía, autobiografía” y demás, no es una entidad estanca ni aislada en el tiempo. Por el contrario, se metamorfosea tanto en la misma literatura como en otras discursividades.

García Orsi termina su propuesta con “La Legión”, cómic de Salvador Sanz²³⁰, en el que hay mucho de *El Eternauta*, de Oesterheld y Solano López, pero también de la imaginaria gótica y de recursos enunciativos, verbales e icónicos, propios de una tradición realista (el mundo “real”, “natural” que inicia la historia se dibuja fotográficamente y se colorea en grises; la voz señala “Dicen que es la contaminación...”) y del fantástico clásico en cuanto a la explicitación de la duda o negación de lo que ocurre (“Estas cosas no pasan, es una pesadilla...ya voy a despertar”). El ingreso de una realidad *no realista*, justamente, se juega en el contraste de colores y formas que adquiere el dibujo y que se da durante varios

²²⁹ Por ejemplo, el programa podría incluir el ciclo *Cuentos de terror* narrados oralmente por Laiseca en el que, en realidad, como ya hemos mencionado, se ofrecen relatos del variado mundo del *fantasy*. Uno de los cuentos que narra el escritor es “Sredni Vashtar” de Saki (disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=EIbRD44XrY&feature=related>). Si se coteja con su versión de “El corazón delator”, se podrá atender a cómo trabaja de manera distinta la composición de cada personaje ya sea cuando hablan o narran por sí mismos, o son hablados y mirados por el narrador. También es probable que Laiseca llame la atención de los alumnos, más aún cuando se les enseñe que es un escritor argentino. En este caso se podría predecir que los estudiantes ligarán el ciclo de cuentos narrados con gustos del escritor y con “tipos de historias” que seguramente escribirá, y, por ello, seleccionar alguno de sus cuentos, por ejemplo “El jardín del mago”, en el que también se trabaja sobre un mundo intimista gobernado por leyes regidas por animales (especialmente gatos). En el relato, se van solapando distintos niveles de “lo real”. Por un lado, el jardín es un espacio de lo maravilloso y de la aventura; por otro, las explicaciones e interpretaciones de su narrador cruzan un orden de lo absurdo y ponen en tensión o duda cualquier credibilidad. Nos referimos a que no se trata solamente de ratificar el cuento de Saki en una versión audiovisual, del mismo modo que se suele trabajar con el cine en la escuela, sino de expandir el corpus desde otras relaciones con otros estatus de saberes literarios, por ejemplo, autor.

²³⁰ Disponible en: http://www.directoriow.com/pe/Legion_Salvador_Sanz_271526.html.

cuadros. Así se irán desplazando paulatinamente a los grises y a sus pinturas fotográficas, como bien señala la estudiante, para instalar definitivamente otra realidad enmarcada en sus propias leyes. De esta manera, “La Legión” podría hacer de empalme con formas del realismo literario (y cinematográfico), con formas específicas de la representación de la violencia descarnada, pero también, con formas de la poesía o narrativa de vanguardia, en cuanto lo “sobrenatural” fuerza los límites de lo real también por el absurdo, por el quiebre entre significados y referencias producido desde una percepción narcotizada de los acontecimientos.

En definitiva, estamos convencidos de que el saber organizador de los corpus literarios, y saberes consecuentes para la enseñanza de la literatura, es una puesta en escena de sus reelaboraciones de lo real, de aquello que dice estar volviendo a presentar de alguna realidad, en principio, pactada como extraliteraria, ya sea la historia de un niño huérfano enfermo o cómo “realmente son” las brujas.

Por nuestra parte (Labeur, Frugoni y Cuesta, 2007)²³¹, hemos elaborado un corpus literario que gira en torno a la categoría del personaje en esta lógica de resolidarización de saberes. Basados en el hecho de que los alumnos suelen recortar en sus lecturas intereses que apuntan a descubrir quiénes son los personajes de cada relato, quién sería el bueno y quién sería el malo, recuperamos este saber compelido al estructuralismo escolar para resignificarlo. Así, el personaje no es solamente una persona gramatical con más o menos grados de protagonismo en una historia, sino que es miradas, hablas, creencias, atravesadas por las condiciones de producción históricas de los proyectos literarios que les han dado forma. De esta manera, pusimos en vínculo *Diálogos*, de Fray Mocho, con “A mí nunca me dejaban hablar”, de Isidoro Blaisten, para luego, en otro corte territorial y temporal, proponer relaciones con dos clásicos del canon escolar: Bécquer y “La ajorca de oro”, de sus *Leyendas*, y *El fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde. Cada tramo de la propuesta agrega más relaciones circunscriptas a los procedimientos enseñados. Por ejemplo, “La

²³¹ Se trata de la propuesta de nuestra autoría: *¿Quién es quién? La construcción de los personajes en la literatura*, que integra el módulo para los alumnos del curso de articulación entre la escuela media y los estudios superiores.

pelota”, de Felisberto Hernández, que permite observar cómo un objeto define a los personajes. En un sentido similar de autodeterminaciones entre objetos/seres y personajes, encontramos “El animal favorito del Sr. K.”, de Bertolt Brecht. Respecto de relaciones de géneros (en sus dos sentidos), propusimos “Cuento de horror”, de Marco Denevi, para que los alumnos recuperaran la siguiente afirmación del narrador: “estas historias siempre ocurren entre ingleses”, además de atender a cómo el personaje de Euphemia se va caracterizando a partir de lo que sería un personaje femenino de las historias de horror. Respecto de cortes históricos, incluimos los capítulos X, XI y XII de *Juvenilia*, de Miguel Cané, y solicitamos a los estudiantes que prestaran atención a que el narrador construido por Cané es autorreferencial, modo de narrar propio de las autobiografías. Así, orientamos la lectura hacia su caracterización de Corrales en la dicotomía del buen-mal alumno para lo cual esa voz recurre a hipérbolos y al grotesco. La elaboración de la propuesta, como sucede en la cotidianeidad del trabajo docente, ya sea por requerimientos de la institución o por las lógicas del mercado editorial escolar, tuvo que atenerse a antologías y obras ya seleccionadas para la organización de la tarea²³². No pudimos elegir los textos de nuestra biblioteca, pero sí pudimos leer en otras claves el corpus ya determinado para reeditar y ser autores del nuestro.

En resumen, la idea de ficción como saber ya escolarizado atraviesa ambas propuestas. Pero no como miniatura, como definición a modo de diccionario o de manual escolar en sus límites asertivos que tan solo concibe que los alumnos se relacionen con los géneros/textos literarios desde su aceptación incondicional, porque, de otra manera, no podrían comprenderlos, disfrutarlos, experimentar su lectura o cualquiera de las opciones explicativas que el docente elija de la argamasa de conceptualizaciones de ese vínculo lector/texto literario que hoy presentan las reconfiguraciones de la disciplina escolar. Se

²³² En esta ocasión, se trató de *Cuentos insoportables. Relatos con humor*, de la colección Libros ilustrados, Serie argentina. Diario *La Nación*. También trabajamos con la antología *Leer x Leer*, coeditada entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Fundación Mempo Giardinelli, y con las ediciones de *Leyendas*, de Bécquer, y *El fantasma de Canterville*, de Eudeba. Los tres últimos, junto con el módulo de trabajo para los alumnos y la propuesta sobre los personajes en la literatura que comentamos, se encuentran disponibles en: <http://www.me.gov.ar/artisup/mat/Literaturaparaalumnos.pdf>. Este corpus que, en suma, ya estaba decidido con estas publicaciones que acompañaban los materiales didácticos de los Cursos, y que fueron entregados a los alumnos de manera gratuita, básicamente, es narrativo. No obstante, el personaje como núcleo articulador permite, lógicamente, especiales relaciones con el teatro.

trata de reconocer que, en especial para los alumnos, esa articulación con algo que sería del orden de lo real o lo irreal, y que entienden como constitutiva de la literatura, habilita a que sus géneros, cada una de sus realizaciones en las variables épocas/periodos y contextos de producción (estéticas, movimientos, grupos, escuelas), como también proyectos literarios (autor), sean leídos en esas disyuntivas. Y por qué a cada una de esas variables se le atribuyen explicaciones racionales que, en la mayoría de los casos, han sido gestadas y conservadas por la propia disciplina escolar: “el cuento dice eso por la época en que vivió el autor o que se escribió”, “la poesía es sentimiento”, “el teatro es crítica social”, “la épica es Historia antigua” y demás.

De este modo, el siempre tan complejo saber literario por enseñar se visibiliza y cobra sentido en función de las orientaciones de significados que docentes y alumnos ponen en juego en sus lecturas. En cada registro de clases de Literatura que hemos analizado, ya fuesen realizados por nosotros mismos, por colegas o por estudiantes en Letras, en el despliegue de diversidad de realizaciones literarias, de “géneros/textos” literarios, se devela cómo los alumnos de distintas edades, territorios e instituciones educativas, hurgan en lo que consideran real o irreal. En el capítulo 4 de esta investigación, hemos afirmado que lo hacen en *los órdenes de la vida*.

Por ejemplo, durante 2002, 2003 y 2004, repetimos con distintas promociones de profesores estudiantes de la licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la UNSAM el pedido de que registraran los modos de leer que habilitaba en sus alumnos el cuento “La boda”, de Silvina Ocampo. De manera reiterada, al igual que les ocurrió a los profesores de Tucumán en 2006 con “Reinas”, de Hernández, alumnos de distintas inscripciones socioeconómicas y culturales buscaron en esos cuentos qué había de real o no; si existía en el país una araña que pudiera matar a la novia como ocurre en el cuento; o si la nena podría haber sido la asesina, para lo que la mayoría acordó que no, porque estaba “dominada por Roberta”, su amiga adulta. En el caso de “Reinas”, las búsquedas de semejanzas con lo real pasaron por acordar, o no, si era posible que existiera una nena tan mala. Por supuesto, se trataron de elecciones de cuentos que claramente instalan esas tensiones, en el sentido de que se las puede anticipar, predecir.

Pero también hemos protagonizado y conocido clases de Literatura en las que, por ejemplo, “Continuidad de los parques”, de Cortázar, es entendido como una historia real, cuando un joven en la ciudad de Azul, provincia de Buenos Aires, luego de comentar que “el protagonista está leyendo su propia muerte”, explica esa puesta de significado porque él cree en los fantasmas, en el más allá. En otra clase de Literatura dictada en 1999 (5.º año del Bachillerato de Bellas Artes –UNLP–, de la ciudad de La Plata), el personaje del gaucho Martín Fierro fue cuestionado debido a sus “grandes” y hasta “graves” diferencias con “los gauchos de verdad”. También relacionamos estos casos con los comentarios de un joven inglés registrados por Charles Sarland (2003), ya que el muchacho sobreimprime a *Carrie*, de Stephen King, una lectura realista, en un movimiento semejante a la del alumno de Azul, porque creía en la telequinesis (Cuesta, 2006). Además, comentarios de alumnos, tales como “el *Poema del Mio Cid* no es realista” porque “un solo soldado no puede matar a 20.000 moros”, que nos han referido colegas; o que la institutriz de *Otra vuelta de tuerca*, de Henry James, debía ser “comprendida” y no “juzgada como una mala persona”, o a la inversa, porque “en realidad ella quería y cuidaba de los niños”; o que, en *Boquitas pintadas*, de Manuel Puig, Nené es una “cualquiera” y, por ello “mala mujer”, y que “Raba” es “buena” porque “mata por amor” (Cuesta, 2003), hablan de diversas formas de hurgar sobre una posible realidad que se encontraría en la literatura entendida al mismo tiempo como verdad²³³.

Se trata de observar las recurrencias para superar las universalizaciones y los particularismos, como ya hemos reafirmado varias veces a lo largo de esta investigación. Ninguno de los alumnos, sus lugares de residencia, inscripciones socioeconómicas y culturales, etc., son iguales, ni siquiera de los que han compartido los mismos cursos. Tampoco lo es esa enumeración de trabajos literarios tan distintos en épocas, géneros, proyectos estéticos. Pero esta ya remanida justificación, siempre en nombre del supuesto respeto por la diversidad para, a la vez, siempre reasegurar que “no hay recetas” y así abonar al vacío metodológico sobre todo de la enseñanza de la literatura, no permite

²³³ Como ya lo hemos señalado anteriormente para los casos de este tipo de significados, ahora sobre voces y personajes femeninos trabajados en *Otra vuelta de tuerca* y *Boquitas pintadas*, se deberían indagar las implicancias de estos modos de leer desde variables de género y sexo (Tubert, 2003).

observar que cada una de las lecturas que hemos someramente resumido comportan la misma disposición epistemológica por parte de los alumnos (Cuesta, 2003). Como ya hemos dicho, son búsquedas de lo real/irreal, formas de hurgar en los órdenes de la vida, en términos de verdad/falsedad para hallar explicaciones de *por qué se lee lo que se lee*. Y siempre *se lee lo que se lee* porque se cree o no en eso que la literatura dice que está trayendo, mostrando, representando, recreando o cuestionando de la realidad.

Este parámetro, acaso principio, puede ayudar a la organización del trabajo docente, ya que habilita ciertos puntos de apoyo, como vimos con García Orsi, pero también prepara para la inevitable variabilidad que asuma la contingencia y coyuntura de cada clase de Literatura, cada grupo, cada alumno.

6. CONCLUSIONES

La metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura que hemos desarrollado y argumentado a lo largo de esta investigación se presenta, en definitiva, como un modo de renegociar los encastres de perspectivas de las didácticas de la lengua o la literatura que hoy muestran su historia de entramados y superposiciones de diversos estatutos de saberes. Estas reconfiguraciones no son ajenas a los mecanismos de reproducción y producción de la cultura escolar y del sistema educativo, expresados en las particularidades de la disciplina escolar.

Por ello, esta metodología se articula en tres fundamentos que no sobreimprimen nuevas prerrogativas didácticas a las reconfiguraciones de la enseñanza de la lengua y la literatura que actualmente encarnan la disciplina escolar y el sistema educativo en, como ya lo hemos demostrado, tres de sus niveles (primario, pero con especial atención al secundario e ingresos a la educación superior). Básicamente, y más allá de sus matices, se trata de reconfiguraciones que develan la reificación de la lectura y la escritura como contenidos de enseñanza en nombre de criterios de utilidad y realidad para los docentes y alumnos. Contrariamente a sus pretensiones, la lectura y la escritura así prescriptas restringen la enseñanza como acción social, y, en consecuencia, realizaciones de la disciplina escolar resultan difícilmente negociables para las lógicas del sistema educativo.

Por esta razón, dedicamos una buena parte de este estudio a justificar esas limitantes como estado de situación de nuestra construcción teórica y metodológica para la validación de una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura que no se diluyera ni en generalizaciones abstractas, ni en particularismos empiristas, ni en un presentismo ahistórico. Así, hemos explicado que los efectos de este estado de situación van consolidando un vacío metodológico revelado a través de relatos que permiten recuperar una historia reciente de la enseñanza de la lengua y la literatura, de los devenires de cada una de sus perspectivas, que, en apariencia, no se cruzarían. Sin embargo, puestos

en relación, muestran los hechos en los que esas perspectivas se conjugaron, acaso conjuraron, e iniciaron sus complejas, y, a veces, no tan nítidas, alianzas.

Igualmente, son relatos que van exponiendo en su historicidad una lógica de idas y vueltas, una serie de disputas por alzarse con la palabra autorizada sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, ahora de la lectura y la escritura, para su impostura en diversos espacios educativos en el lapso inaugurado por el retorno de la democracia en la Argentina.

En particular, hemos traído al análisis políticas orientadas a los currículos del área y, en consecuencia, derramadas hacia la formación docente, con sus apoyaturas en distintos cuerpos de saberes legitimados por diferentes circuitos de *expertise* y la consolidación de la figura del especialista dado su rol protagónico en las reformas educativas. Reformas, para nuestro caso la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley Nacional de Educación (2006), que apelaron a ciertas experticias, y no a otras, para ser consecuentes con sus proyectos políticos educativos. Estos proyectos no fueron, ni aún son, ajenos a las directrices de los organismos internacionales y sus particulares incumbencias en Latinoamérica.

Por ello, esta figura del especialista en didáctica de la lengua o la literatura se presenta aún hoy como pieza clave para la divulgación y reafirmación de ciertas perspectivas sobre otras coadyuvadas por las orientaciones político-educativas de cada Gobierno, de cada organismo, que las legalizan como el camino por seguir y, de ahí, el acompañamiento y ratificación que cada una de ellas ha tenido también de la mano de la industria editorial escolar.

No obstante, ninguna perspectiva se impone por completo. Mirados sus efectos desde el trabajo docente, se encuentra un encastre entre el textualismo cognitivista, la psicogénesis y la más reciente perspectiva sociocultural e histórica, que abonan a una argamasa de saberes desestabilizadores de la enseñanza de la lengua y la literatura como rito de institución. Tampoco resuelven la atomización y fragmentación de sus objetos y cuerpos de saberes conservados por la disciplina escolar y que no logran desterrar, aunque se esfuercen en

descalificarlos. Por el contrario, con sus prerrogativas siempre articuladas en retóricas de “cómo debe ser la mejor enseñanza” de la lengua y la literatura, de la lectura y la escritura, suman categorías, conceptos, recortes de líneas teóricas, investigaciones, por lo general, todos disímiles, para remodelarlos en orientaciones por demás distantes y ajenas a las realizaciones cotidianas del trabajo docente.

Desde este espeso marco de referencias histórico-contextuales, que hacen de argumentos posibles —seguramente entre otros— para una historia reciente de la enseñanza de la lengua y la literatura, hemos interpretado comentarios y escritos de docentes y alumnos de distintos puntos del país y ubicados en distintos tramos de la escolaridad organizada desde el sistema educativo. Sus *decires*, así los llamamos, sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, de la lectura y la escritura, traen la variabilidad de la contingencia y coyuntura de cada clase, cada curso, cada institución educativa, pero también recurrentes tensiones entre los saberes pedagógicos y los saberes docentes, que se replican en tensiones con los saberes de los alumnos.

Los fundamentos que hemos planteado, entonces, se circunstancian en los modos en que docentes y alumnos *dicen* que se realiza la enseñanza de la lengua y la literatura. Asimismo, explicamos que una idea de cambio radical no es pertinente para la comprensión de prácticas/acciones sociales como las educativas institucionales, y que, en realidad, es necesario recuperar en sentido estricto, y de las teorías sociales, la noción de cambio como *variación* de la reproducción y producción social. Por lo tanto, los postulados que desarrollamos para una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura están pensados en ese orden de la variación y no del aplastamiento de los sentidos que, histórica y culturalmente, la constituyen e instituyen.

Primero, argumentamos que el reconocimiento de la fragmentación y atomización de los objetos lengua y literatura y sus saberes, en vez de su omisión u ocultamiento, permiten dar cabida a significados que orientan el trabajo docente entendido como rito de institución. Para efectivizarse, este rito necesita dejar en claro que supone una acción social distinta a otras, es decir, que aquello que enseña como lengua y literatura, o sus reificaciones en

lectura y escritura, tiene que diferenciarse de otras realizaciones sociales. Esto no significa que deje de reverberarlas y que este hecho no sea significativo para imaginar modos de la enseñanza de la lengua y la literatura para realizar en un trabajo docente que persiga sus resignificaciones. En este sentido, dicho fundamento que apunta a visibilizar formas de circunstanciar ese trabajo docente en el sistema educativo se vincula con los otros dos más ligados a circunstanciarlo en la disciplina escolar en sí y en su histórica división de la enseñanza de la lengua, por un lado, y la enseñanza de la literatura, por otro.

Segundo, fundamentamos que la enseñanza de la lengua se desestabiliza si no especifica instancias en las que exprese el orden de una lengua artificiosa (porque jamás será “real”), no obstante, capaz de garantizar su tratamiento como significado y sentido, como heteroglosia y discurso. En suma, como modelo hipotético de realizaciones lingüísticas. A este modelo hipotético lo hemos llamado *lengua oficial*, ya que en sus formas justamente hipotéticas aglomera aspectos normativos, regulares y regularizados, que hacen a formas gramaticales y estilísticas legitimadas en las instituciones educativas (más que en otros espacios sociales) y, en especial, en cuanto a sus concreciones escritas. Estos fenómenos normativos, regulares y regularizados suelen ser entendidos en el trabajo docente como zona de incumbencia de la *gramática*, pero no de cualquier gramática, sino de aquella como producto histórico de la disciplina escolar, como remodelaciones y cruces de distintos cuerpos de saberes. Se trata de una sumatoria de diferentes unidades de análisis (palabra, oración, texto, enunciación, discurso, género) y de categorías que permiten localizar y describir esos rasgos normativos y regularizados (morfologías, sintaxis oracional y textual, sobre todo), agregadas la puntuación y la ortografía. Por lo tanto, esa lengua enseñada en términos de esa gramática, en consecuencia, de estatuto hipotético respecto de su praxis social, es oficial y legítima en las instituciones educativas y por ellas, ya que en ellas tan solo adquiere entidad e identidad.

Sin embargo, la lengua oficial sufre constantes *evaluaciones sociodiscursivas* en las coyunturas y contingencias de las clases de enseñanza de la lengua, porque, inexorablemente, no puede suspender su propia heteroglosia. Es decir, que también es

sometida a *señalizaciones* según los discursos en los que se corporeiza. Se trata de retornar a la idea voloshiniana de que una *lengua es habla* y, por lo tanto, susceptible de ser conceptualizada como un *discurso*, una orientación de significados, una visión del mundo, una forma de presentar lo real. Por lo tanto, no solamente hay lenguas en contacto cuando se imponen por cortes nación, cortes regionales (incluidas las variedades del español), sino que hay lenguas en contacto cuando devienen en las aulas en sus hibridaciones y a modo de *colisión estilística*. De hecho, la colisión estilística que definimos con Bourdieu (2001) estaría caracterizando en términos más específicos las particularidades contingentes y coyunturales de las reproducciones y producciones de significados que se juegan en la enseñanza de la lengua como situación atípica de la praxis lingüística y social, ya que demanda a los hablantes un posicionamiento de *corrección lingüística*. La corrección lingüística puede comenzar a dirimirse en términos estrictamente normativos, a saber, aspectos ortográficos, de puntuación, morfológicos y morfosintácticos, sintácticos oracionales o textuales; algunas veces, por parte de los mismos alumnos que se encargan de señalar de esas maneras la lengua en cuestión. Por ejemplo, casos del artículo antepuesto al nombre propio (la Chabela), si “temor” podría ser un verbo de la conjugación “or”, “cabellos brillantes”/“pelo limpio”, como opciones léxicas consecuentes con opciones discursivas para escribir la descripción de la fotografía de una mujer, desarrollados en el capítulo 4, donde también explicamos que las entradas de la corrección lingüística se dan por el significado y suponen, además, o se entrelazan, con el sentido (Ramírez Garrido, 2001).

En definitiva, el aula de enseñanza de la lengua vista como instancia particular de corrección lingüística lleva a colisiones estilísticas (o las visibiliza) que tan solo tienen sentido y valor en sus coyunturas y contingencias y como modo de enseñar y ser enseñados en esa lengua oficial —modelo hipotético de realizaciones lingüísticas—, signada, además, por la heteroglosia; nos ha permitido también recolocar en la construcción de nuestra metodología la relación lenguaje-pensamiento en el planteo de un *logos*-discursivo (Bronckart, 2007).

Por último, hemos expuesto un tercer fundamento para la enseñanza de la literatura que también recupera la noción de discurso como orientación de significados, no para contradecirnos en un intento de armado homogeneizador de la lengua y la literatura como objetos de enseñanza “iguales” ni para sujetar a la literatura de la lengua, sino que se trata de reconocer que el estallido de la literatura como objeto de estudio se patentiza en su enseñanza y en términos discursivos en una *hegemonía de lo pensable*, volviendo a Angenot (2003, 2010), que hace a las interpelaciones sobre sus representaciones de lo real (Robin [1993] 2002). Hemos afirmado que la literatura se inquiera en las aulas desde analogías constantes con otras discursividades y con lo que los docentes y los alumnos creen que es o esperan que sea. De modo tal que esas analogías traen un *hablar de la vida* en el sentido de qué se considera real e irreal, verdadero o falso.

Es decir, argumentamos que en la clase de Literatura devienen otros estatutos de la relación realidad/ficción para los que las apuestas por la especificidad literaria son inconducentes si no redimensionan los vínculos entre lo público y lo privado (Ludmer, 2010), lo social y lo individual (Dalmaroni, 2011b) cuando se intenta comprender y explicar la llamada “experiencia literaria” y qué es aquello del orden de lo estético que pone en juego.

Por todo lo expuesto, afirmamos que esta metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura es *circunstanciada*, porque lo hace en esas tensiones de saberes que implican los objetos y las convicciones y creencias de los docentes y los alumnos. Se trata de comprender dichas tensiones en términos teóricos y prácticos, al modo de los últimos aportes epistemológicos de las ciencias sociales y en un estricto retorno a sus fuentes, muchas veces desgajadas de sus planteos de origen. Esta comprensión, que también supone ingresar al análisis de cómo aquella posible historia reciente de la enseñanza de la lengua y la literatura, de la lectura y la escritura, se actualiza en el presente, es la que puede habilitar ya no una prescripción “innovadora” sobre los “nuevos lineamientos” que el trabajo docente “debería seguir”, sino una resolidarización de saberes de distintos órdenes y prosapias teóricas que argamasados lo desestabilizan más que orientarlo.

Por consiguiente, y como parte de las fundamentaciones para una *resolidarización* entre los saberes pedagógicos y los saberes docentes, también de los alumnos, y entre las prescripciones curriculares y sus distintos contenidos, además formalizados en manuales escolares, trajimos al análisis casos de consignas de lectura y escritura organizadas a la manera de “la situación de lectura y escritura” y de la unidad programática “textos/géneros”, pues en ellos vimos cómo se encaraman los fundamentos de una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura en procura de ofrecer reorientaciones a los modos en que *ya se realiza* el trabajo docente.

La variabilidad de esas realizaciones del trabajo docente, sus organizaciones cotidianas por selecciones de temas, contenidos, consignas, textos se revela en las convicciones de docentes y alumnos respecto de sus formas de entender qué es la enseñanza de la lengua y la literatura, qué es leer y escribir. Es más, qué sentido y valor les atribuyen. No obstante, esas convicciones encuentran en la fórmula “enseñar lengua y literatura es enseñar a leer y a escribir” nuevas disyuntivas, porque *algo tienen que decirles* esas lecturas y escrituras a los docentes y a los alumnos. En especial, sobre el rito que se está encarnando en la institución educativa y que trae a la disciplina escolar en su escisión de los objetos de estudio y también cuerpos de saberes. En suma, *algo tienen que decirles* a los docentes esas lecturas y escrituras que proponen día a día y también esas otras que realizan sus alumnos, en relación con los conocimientos de la lengua o de la literatura que enseñan. *Algo tienen que decirles* a los estudiantes esas lecturas y escrituras para que sepan ellos mismos en qué saberes de la lengua y la literatura son enseñados.

Es en este sentido que creemos que algunas categorías generales y sólidas en cuanto a sus alcances explicativos, tales como *señalización* (de la palabra, de la palabra/enunciado, de la lenguas/discursos), *heteroglosia*, *lengua oficial* como *modelo hipotético de realizaciones lingüísticas*, *discurso como orientación de significados*, *colisión estilística*, *logos-discursivo*, *formas de pensar lo literario* y *hegemonía de lo pensable*, que hemos tomado básicamente de los trabajos de Voloshinov ([1929] 1976), Bourdieu (2001), Bronckart (2007), Robin ([1993] 2002) y Angenot (2010), son las que permiten esa búsqueda de

resolidarización de saberes, que siempre implicará un trabajo de conceptualización de los devenires del aula.

No se trata de aplicar estas categorías, sino de resignificarlas en procura de los problemas que hemos desarrollado como base de nuestra metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura. Es decir, que el marco teórico que específicamente apunta a deshilar qué están creyendo y, por lo tanto, instituyendo como “la lengua” y “la literatura”, “la lectura” y “la escritura” (políticas educativas, especialistas, ofertas de formación docente, currículos, libros de texto y documentos de entorno, entre otros agentes del espacio educativo) se define para hallar explicaciones a sus efectos de cascada en las realizaciones del trabajo docente. No se trata de enseñar las lenguas y discursos según las entendía Voloshinov hace ya casi noventa años, tampoco la propuesta articulada en la recuperación del programa del filósofo ruso del interaccionismo sociodiscursivo de Bronckart anclado en realidades europeas, ni de enseñar el mercado lingüístico según Bourdieu o desde Robin y Angenot, en cuanto a que existen formas de pensar lo literario y una hegemonía de lo pensable que permite ligar la literatura con otras discursividades. No se trata de listar estos conceptos para convertirlos en contenidos de un programa de Lengua, Literatura o de Prácticas del Lenguaje, Taller de comprensión y producción de textos o de Lectura y escritura, para el nivel educativo que sea. Por el contrario, esas categorías susceptibles de ser relacionadas posibilitan explicaciones localizadas de *eso que se hace y dice ahí*, en un aula, cuando se habla, lee y escribe, tanto en una clase de Lengua como de Literatura.

En última instancia, son conceptos que, utilizados para la búsqueda de interpretaciones válidas sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, reconfiguradas en lectura y escritura, brindan argumentos para justificar esa resolidarización de saberes necesaria para el trabajo docente en la que hemos insistido a lo largo de todo este estudio: entre la gramática como producto escolar y los discursos, entre estos y la enunciación, entre la literatura y los textos, entre estos y los géneros, entre estos y los diversos procedimientos de la ficción. Pero también, y creemos que es lo más importante, son conocimientos sobre la lengua y la literatura consistentes y consecuentes con la enseñanza, con su variabilidad respecto de las

frangas etarias, los grupos sociales, culturales, económicos e institucionales, ya que logran un amplio margen explicativo. En este sentido, son categorías, conceptos, conocimientos sobre la lengua y la literatura sensibles para comprender las remodelizaciones de estos objetos en la enseñanza y que permiten a los docentes confiar en que pueden ser protagonistas de esa resolidarización de saberes encastrados y disjuntos en las últimas reconfiguraciones de la disciplina escolar y por ellas. Esto se debe a que esa es su zona de incumbencia profesional; ellos son quienes deciden cómo organizar su trabajo en la atención a sus estudiantes, primero, y, *además*, a la coyuntura curricular.

7. BIBLIOGRAFÍA

ABASCAL, Dolores (1993). “La lengua oral en la Enseñanza Secundaria”, en: LOMAS, C. y OSORO, A. [comps.]. *El enfoque Comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, pp. 159-179.

ACHILLI, Elena (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Rosario, Cuadernos de Formación Docente - Univ. de Rosario.

ACTIS, Beatriz (1998). *Literatura y escuela*. Rosario, Homo Sapiens.

ALLEN, Beatriz y ALLEGRONI, Andrés (2009). “Capítulo 4. Hacia la construcción de la identidad profesional docente”, en: *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires. Instituto Nacional de Formación Docente/Ministerio de Educación, pp. 85-95. Serie Acompañar los primeros pasos en la docencia, N.º 1.

ALISEDÓ, Graciela; MELGAR, Sara y CHIOCCI, Cristina (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós.

ALLIAUD, Andrea (1992). “Los maestros y su historia: apuntes para la reflexión”, en: *La Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires, Año 10, N.º 18, Red Argentina de Postgrados en Educación Superior (RAPES), pp. 69-90.

-----; DUSCHATZKY, Laura (1998). *Maestros: formación práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

----- (2009). “Los inicios y los relatos”, en: *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente/Ministerio de Educación, pp. 10-11. Serie Acompañar los primeros pasos en la docencia, N.º 1.

ALMADA, María E.; DUARTE, María D.; SEPPIA, Ofelia; ETCHEMAITE, Fabiola; GENARO, Diego (1997). “Leer en la escuela, la construcción de los sentidos del texto literario en el aula”, en: *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* [octubre de 1995]. La Plata, Univ. de La Plata, pp. 493-505.

(2001a). *Entre libros y lectores: el texto literario*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

(2001b). *Entre libros y lectores II: promoción de la lectura y revistas*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

ALVARADO, Maite y PAMPILLO, Gloria (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

----- y SILVESTRI, Adriana (1997). “Factores que inciden en la comprensión lectora de textos académicos en el ciclo universitario”, en: *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* [octubre de 1995]. La Plata, Univ. de La Plata, pp. 367-375.

----- (1997). “Escritura e invención en la escuela”, en: VV. AA. *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, AZ, pp. 45-50.

----- (1996). “La escritura en la escuela secundaria. De la expresión a la producción”, en: *Versiones*. Buenos Aires, N.º 6, noviembre, pp. 17-25.

----- (2000). “La crítica de literatura infantil en Argentina”, en: *Memorias. 27.º Congreso Internacional del IBBY de Literatura Infantil y Juvenil*. Cartagena de Indias, pp. 201-209.

----- (2001). “Enfoques en la enseñanza de la escritura”, en: ALVARADO, M. [coord.]. *Entrelíneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Flacso-Manantial, pp. 13-51.

----- y CORTÉS, Marina (2001). “La escritura en la Universidad. Repetir o transformar”, en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Año 1, N.º 1, septiembre, El Hacedor, pp. 19-23.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (1998). “Didáctica general y didáctica específica”, en: FILLOLA, A. M. [comp.]. *Conceptos clave de la didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, SEDLL- ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona-Horsori, pp. 23-32.

AMADO, Elba R. (2003). “Hacia una didáctica social: la formación del lector”, en: *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001]. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Univ. de Córdoba, pp. 297-302.

----- (2005). “Cómo leen los niños en situación de calle en San Salvador de Jujuy”, en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 3, N.º 3, noviembre, El Hacedor, pp. 11-18.

----- (2007). “Formación docente y Didáctica de la Lengua y la Literatura”, en: FIORITI, G. y MOGLIA, P. [comps.]. *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas. Cuadernos del CEDE*. San Martín, Univ. de San Martín, pp. 89-96.

ANDRUETTO, María Teresa (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba, Comunicarte.

ANGENOT, Marc (1998). *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba, Editorial Univ. de Córdoba.

----- ([1988] 2003). “La retórica del discurso social”, en: *Langue Française*, N.º 79, septiembre, pp. 24-36. (Traducción de la Prof. Elsa María Salas para la cátedra Análisis y Crítica II de la Facultad de Humanidades y Artes de la Univ. de Rosario).

----- (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI.

ANRUBIA, Enrique (2002). “De tribunales e imputados. Clifford Geertz ante la crítica de Carlos Reynoso”, en: *Gazeta de Antropología*, N.º 18, Universidad de Granada, Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G18_04Enrique_Anrubia.html.

ANTEZANA JUÁREZ, Luis H. (1999). *Teorías de la lectura*. La Paz, Plural CESU.

ARFUCH, Leonor (1985). “La mediatización y los juegos del discurso”. Entrevista a Eliseo Verón, en: *Punto de vista*. Buenos Aires, Año VII, N.º 24, agosto-octubre, pp. 14-16.

AVENDAÑO, Fernando C. (1998). *Didáctica de la lengua para el segundo ciclo de la EGB: una nueva propuesta comunicativa y funcional para la enseñanza de la lengua*. Rosario, Homo Sapiens.

AZNAR, Eduardo; CROS, Anna y QUINTANA, Lluís (1991). *Coherencia textual y lectura*. Barcelona, ICE-HORSORI.

BAJOUR, Cecilia y CARRANZA, Marcela (2005). “Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil”, en: *Imaginaria Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. Buenos Aires, N.º 158, abril. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>.

----- (2007). “La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria”, en: *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado* [noviembre de 2005]. San Martín, Univ. de San Martín - Univ. de La Plata, pp. 36-42.

----- (2010). “La conversación literaria como situación de enseñanza”, en: *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. Buenos Aires, N.º 282, mayo. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza>.

BAJTIN, Mijail ([1982]1979). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI.

BARBOSA MOREIRA, Antonio F. (1999). “Didáctica y Currículum: Cuestionando fronteras”, en: *Revista Propuesta educativa*. Buenos Aires, Año 11, N.º 20, junio, Flacso, pp. 24-30.

BARCO, Susana (1996). “La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica”, en: VV. AA. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, pp. 157-167.

BARTHES, Roland (1992). “Sobre el manual”, en: BOMBINI, G. [comp.]. *Literatura y Educación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, pp. 34-65.

BAS, Alcira; KLEIN, Irene; LOTITO, Liliana y VERNINO, Teresita (1999). *Escribir. Apuntes para una práctica*. Buenos Aires, Eudeba.

BATTISTUZZI, Liza (2011). “Políticas educativas como políticas democráticas y de Estado: otras variables de investigación para el abordaje de los CBC”, en: *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Plata, Año 2, N.º 3, octubre, Departamento de Letras - Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I, Fahce - Univ. de La Plata.

Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-3/m-battistuzzi-nro-3>.

BENTIVEGNA, Diego (2010). “Fárragos de fragmentos: disputas por lo literario en las selecciones escolares de Alfredo Cosson y de Calixto Oyuela”, en: NARVAJA DE ARNOUX, E. y BEIN, R. [comps.]. *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires, Eudeba, pp. 45-72.

- BERNÁRDEZ, Enrique ([1982] 1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, Cátedra.
- BERNSTEIN, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- BERONE, Lucas (2006). “Hibridación”, en: ARÁN, P. O. *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Córdoba, Ferreyra Editor, pp. 160-161.
- BIBBÓ, Mónica (2003). “Sobre la escisión Escritura/Literatura en la enseñanza”, en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001]. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Univ. de Córdoba, pp. 275-278.
- BIDDLE, Bruce J.; GOOD, Thomas L. y GOODSON, Ivor (1997). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.
- (1997). *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Barcelona, Paidós.
- (1997). *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*. Barcelona, Paidós.
- BIRGIN, Alejandra. (2000). “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”, en: *Revista Cuadernos de Pedagogía*. Rosario, Año IV, N.º 7, Editorial Bordes, pp. 221-239.
- BIXIO, Beatriz (2000). “Grietas entre el hablar y el hacer”, en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación* [julio de 1999]. Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Univ. de Córdoba, pp. 43-52.
- y HEREDIA, Luis (2000). “Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las fronteras”, en: *Interdisciplina*. Córdoba, Año1, N.º 1, Publicación del CIFYH, Univ. de Córdoba, pp. 83-95.
- (2003). “Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado”, en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, Año 2, N.º 2, noviembre, Octaedro, pp. 24-35.
- (2007). “Condiciones de posibilidad de una práctica”, en: *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado* [noviembre de 2005]. San Martín, Univ. de San Martín - Univ. de La Plata, pp. 22-27.
- BLAKE, Cristina (2000). “Representaciones, supuestos y operaciones de la práctica docente”, en: *Fichas de cátedra. Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras. Campo de la didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Univ. de Buenos Aires, pp. 15-21.
- BOLÍVAR, Jesús Domingo y FERNÁNDEZ, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, Editorial La Muralla.
- BOMBINI, Gustavo ([1989] 2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, El Lugar.

- y LÓPEZ, Claudia (1994). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura*, Buenos Aires, Univ. de Buenos Aires.
- y KRICKEBERG, Gabriela (1995). "De texto los libros I (Argentina)", en: BOMBINI, G. *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario. Homo Sapiens, pp. 23-34.
- (1996a). "Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda", en: *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria*. La Plata, Año I, N.º 2/3, segundo semestre, Fahce - Univ. de La Plata, pp. 211-218.
- (1996b). "Otras literaturas/otras culturas: un problema pedagógico", en: *Textos*. Barcelona, Año III, N.º 9, julio, Editorial Graó, pp. 91-106.
- (1997a). "La enseñanza de la literatura puesta al día", en: *Versiones*. Buenos Aires, N.º 7/8, Univ. de Buenos Aires, pp. 65-70.
- (1997b). "Sujetos, Literatura y Currículum", en: *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* [octubre de 1995]. La Plata, Univ. de La Plata, pp. 137-141.
- (1998). "Peregrina y extranjera. Sobre literatura y escuela", en: *Versiones*. Buenos Aires, N.º 9, 1.º Semestre, Univ. de Buenos Aires, pp. 76-80.
- (2000). "Campo de la didáctica de la lengua y la literatura: algunos desafíos", en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación* [julio de 1999]. Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Univ. de Córdoba, pp. 141-144.
- (2001). "Entrevista a Ana María Barrenechea", en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Año 1, N.º 1, septiembre, El Hacedor, pp. 37-43.
- (2001a). "Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura", en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Año 1, N.º 1, septiembre, El Hacedor, pp. 24-33.
- (2001b). "La literatura en la escuela", en: ALVARADO, M. [coord.]. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Manantial, pp. 53-74.
- (2002). "Sabemos poco acerca de la lectura", en: *Lenguas vivas*. Buenos Aires, Año 2, N.º 2, octubre-diciembre, Publicación del Instituto de Enseñanza Superior "Juan Ramón Fernández", pp. 28-32.
- (2003). "Formación docente y saberes", en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001]. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Univ. de Córdoba, pp. 233-236.
- (2005). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina, 1860-1960*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

----- (2006a). “Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural”, en: *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas*. Santa Fe, Univ. del Litoral, pp. 27-44.

----- (2006b). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

----- y CUESTA, Carolina (2006). “Lengua y literatura: Campo de la didáctica específica y Prácticas de enseñanza”, en: FIORITI, G. [comp.]. *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires. Miño y Dávila - Univ. de San Martín, pp. 51-78.

----- (2007). “La lectura de textos literarios: episodios de una polémica didáctica”, en: *Anales de la Educación Común*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires/Dirección Provincial de Planeamiento - Tercer siglo, Año 3, N.º 6, julio, pp. 73-78.

----- (2008a). “Constitución, identidad y legitimidad de los campos de las Didácticas Específicas: la Didáctica de la lengua y la Literatura”, en: MOGLIA, P. y CUESTA, C. [comps.]. *Las Didácticas específicas y la formación del docente como profesional*. San Martín, UNSAM Edita, pp. 111-114.

----- (2008b). “Una literatura con atributos: algunas consideraciones sobre la especificidad de la literatura infantil”, en: *Scrib.com*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/7319664/Gustavo-Bombini-La-Especificidad-de-La-Literatura-Infantil>.

----- (2011). “Del centro al margen y vuelta al centro: la enseñanza de la literatura”, en: GERBAUDO, A. [dir.]. *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe-Rosario, Univ. del Litoral-Homo Sapiens, pp. 275-279.

BOTA, Cristian y BRONCKART, Jean-Paul (2010). “Voloshinov y Bajtin: dos enfoques radicalmente opuestos de los géneros de textos y de su carácter”, en: RIESTRA, D. [comp.]. *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 107-127.

BOTTO, Malena (2006). “1990-2000. La concentración y la polarización de la industria editorial”, en: DE DIEGO, J. L. [dir.]. *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000*. Buenos Aires, FCE, pp. 209-250.

----- y CUESTA, Carolina (2007). "El pasaje escuela media-universidad: hacia un replanteo del problema", en: *Actas de las Segundas Jornadas de Pedagogía Universitaria. Enseñar y aprender en la universidad. Culturas y educación en la universidad: problemas y perspectivas*. San Martín, UNSAM Edita, Colección Institucional, formato CD-ROM.

----- y CUESTA, Carolina (2008). "En torno a algunas prácticas de escritura literaria de los alumnos en el pasaje del nivel medio a los estudios superiores", en: FIORITI, G. [comp.]. *Actas del I Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de*

materiales curriculares. San Martín, UNSAM Edita, Colección Institucional, formato CD-ROM.

----- (2008). “Los textos literarios de los alumnos”, en: BOMBINI, G. [dir.]. *Una investigación cualitativa de las prácticas de lectura y escritura de textos literarios y de las ciencias. Programa de apoyo para la articulación entre la escuela media y los estudios superiores*. Buenos Aires, DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, mimeo.

----- y CUESTA, Carolina (2009). “Saberes literarios en algunos modos de leer literatura: continuidades y tensiones entre la enseñanza literaria en la escuela media y en la universidad”, en: *Actas del VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. La Plata, Orbis Tertius, Fahce - Univ. de La Plata, noviembre. Disponible en: <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/congresos/viicitclot/actas-del-vii-congreso-internacional-orbis-tertius-1/index.html>.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude ([1967] 2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.

----- (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.

----- (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, Anagrama.

----- (1997). “Entrevista sobre la educación”, en: *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 145-176.

----- (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.

BORZONE DE MANRIQUE, Ana M. y GRAMIGNA, Susana (1987). *Iniciación a la lectoescritura: teoría y práctica*. Buenos Aires, El Ateneo.

----- y MARRO, Mabel S. (1990). *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Kapelusz.

BRASLAVSKY, Berta ([1962] 1988). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires, Kapelusz.

----- (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires, FCE.

BRAVO, María J. (2000). *Gramática en juego. Cuatro lecturas desde una perspectiva gramatical*. Buenos Aires, Eudeba.

BRIONES, Claudia y GOLLUSCIO, Lucía (1995). “Discurso y metadiscurso como procesos de producción cultural”, en: *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen*. Buenos Aires, Univ. de Buenos Aires, pp. 498-517.

BRITO, Andrea y GASPARELLO, María del Pilar (2010). “Leer y escribir la enseñanza”, en: BRITO, A. [dir.]. *Lectura, escritura y educación*. Rosario, Flacso-Homo Sapiens, pp. 163-200.

BRONCKART, Jean-Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

----- y PLAZAOLA GIGER, Itziar (2007). “La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental”, en: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 101-132.

BROUSSEAU, Guy (1993). “Los diferentes roles del maestro”, en: PARRA, C. y SAIZ, I. [comps.]. *Didáctica de matemáticas*. Buenos Aires, Paidós, pp. 23-45.

BRUNER, Jerome (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

----- (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.

----- (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México, FCE.

BRUNNER, José J. (1996). “Investigación social y decisiones políticas”, en: *Revista Nueva Sociedad*. Caracas, N.º 146, noviembre-diciembre, pp. 108-121.

BULEA, Ecaterina (2010). “Nuevas lecturas de Saussure”, en: RIESTRA, D. [comp.]. *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 15-42.

BURKE, Peter (1996). *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Buenos Aires, Gedisa.

BUSTAMANTE, Patricia (2006). “La escritura de las prácticas como instrumento de investigación”, en: BUSTAMANTE, P. y CAMPUZANO, B. [coords.]. *Escuchando con los ojos. Voces y miradas sobre la lectura en Salta*. Salta, Plan Provincial de Lectura, Ministerio de Educación, pp. 11-20.

----- (2006). “La literatura juvenil: controvertido campo de representaciones diversas”, en: BUSTAMANTE, P. y CAMPUZANO, B. [coords.]. *Escuchando con los ojos. Voces y miradas sobre la lectura en Salta*. Salta, Plan Provincial de Lectura, Ministerio de Educación, pp. 135-143.

----- (2007). “¿Cómo se define un problema de investigación en las Didácticas Específicas? El caso de la Didáctica de la lengua y la literatura”, en: FIORTI, G. y MOGLIA, P. [comps.]. *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas*. San Martín, Ehu - Univ. de San Martín. Colección Cuadernos del CEDE, pp. 137-144.

----- (2008). “La enseñanza de la literatura en educación de adultos: el caso de los Bachilleratos Salteños para Adultos”, en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Año 4, N.º 4, mayo, El Hacedor, pp. 81-110.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN, Amparo ([1999] 2008). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.

CAMBLONG, Ana M. (1985). *Iniciación del diálogo escolar en un espacio de culturas en contacto*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones. Posadas.

----- (2005). *Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones*. Posadas. Misiones.

CAMILLONI, Alicia W. ([1996] 2006). “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”, en: VV. AA. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, pp. 17-40.

CAMOU, Antonio (1999). “Los consejeros del príncipe. Saber técnico y política en los procesos de reforma económica en América Latina”, en: *Revista Nueva Sociedad*. Caracas, N.º 152, pp. 54-67.

CAMPS, Anna (1998). “La especificidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura”, en: *Conceptos clave de la didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, SEDLL- ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona - Horsori, pp. 33-47.

CANO, Fernanda; CORTÉS, Marina; ORNANI, Carla; KATCHADIJAN, Pablo; MASINE, Beatriz; PETRIS, José L. y SETTON, Jacobo (2008). *Ensayo y error. El ensayo en el taller de escritura*. Buenos Aires, Eudeba.

CARDELLI, Jorge; DUHALDE, Miguel y DATRI, Edgardo [comps.] (2002). *Docentes que hacen investigación educativa. Tomo I*. Buenos Aires, Miño y Dávila. Coedición: Ctera, Escuela Marina Vilte y Univ. de Comahue.

----- [comps.] (2004). *Docentes que hacen investigación educativa. Tomo II*. Buenos Aires, Miño y Dávila. Coedición: Ctera, Escuela Marina Vilte y Univ. de Comahue.

CARLINO, Paula y SANTANA, Denise [comps.] (1996). *Leer y escribir con sentido: Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid, Visor.

----- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, FCE.

CARRANZA, Marcela (2009). “¿Por qué la literatura es también para los niños?”, en: *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. Buenos Aires, N.º 261, diciembre. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/2009/12/%c2%bfpor-que-la-literatura-es-tambien-para-los-ninos>.

CASADO VELARDE, Manuel (1993). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid, Arco Libros.

CASSANY, Daniel (1989). *Describir el escribir*. Barcelona. Paidós.

----- (1999). *Construir la lengua*. Barcelona, Paidós.

CASTEDO, Mirta (1995). “Construcción de lectores y escritores”. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires, Año 16, N.º 3, septiembre, pp. 2-21.

CAVAROZZI, Marcelo (1997). *Autoritarismo y democracia (1955-1996). La transición del Estado al mercado en la Argentina*. Buenos Aires, Ariel.

CHARTIER, Roger (1995). *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México, Instituto Mora.

----- y CAVALLLO, Guglielmo (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus.

----- (1999). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa.

CHERVEL, André (1998). *La culture scolaire. Un approche historique*. París, Belin.

CHEVALLARD, Yves ([1985] 1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.

----- (2010). “¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación ‘como capricho y miniatura’”, en: FIORITI, G. y CUESTA, C. [comps.]. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila - UNSAM Edita, pp. 9-21, en prensa.

CHOMSKY, Noam y FOUCAULT, Michel ([1974] 2006). *La naturaleza humana: justicia versus poder*. Buenos Aires, Katz.

CIAPUSCIO, Guiomar E. (1994). *Tipos Textuales*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común, Univ. de Buenos Aires.

----- (2000). “Tipologías textuales: perspectivas desde la lingüística textual”, en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación* [julio de 1999]. Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Univ. de Córdoba, pp. 31-39.

COLOMER, Teresa (1996). “La evolución de la enseñanza literaria”, en: *Aspectos Didácticos de la Lengua y la Literatura* 8. Barcelona, ICE, pp. 127-171.

----- (2001). “Enseñanza de la literatura y proyectos de trabajo”, en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, Año 1, N.º 1, El Hacedor, septiembre, pp. 99-111.

COMBESSIE, Jean-Claude (2000). *El método en sociología*. Buenos Aires, Alianza.

COMPÈRE, Marie-Madeleine (2002). “La cuestión de las fuentes en la historia de la educación”, en: CIVERA, A.; ESCALANTE, C. y GALVÁN, L. E. [coords.]. *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. Zinacantepec, Toluca, Colegio Mexiquense, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 237-260.

CONNELL, Raewyn W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.

CONTRERAS, María de los Ángeles (2011). “Especulación, temporalidades y territorios: la nueva entrega de Josefina Ludmer”, en: *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Plata, Año 2, N.º 2, abril, Departamento de Letras –Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I, Fahce– Univ. de La Plata. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/al-contreras-nro-2>.

CORIA, Adela y EDELSTEIN, Gloria (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Kapelusz, Buenos Aires.

----- (2002). “Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu”, en: *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Córdoba, Año 2, N.ºs 2/3, septiembre, Publicación Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades, Univ. de Córdoba, pp. 111-118.

CORTÉS, Marina y BOLLINI, Rosana (1994). *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, El Hacedor.

----- (2001). “Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza”, en: ALVARADO, M. [coord.]. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Flacso-Manantial, pp. 113-144.

CUESTA, Carolina (2000). “El problema de la lectura: los diversos modos de leer literatura”, en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación* [julio de 1999]. Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, pp. 203-210.

----- (2001). “Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura”, en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, año 1, N.º 1, septiembre, pp. 9-18.

----- (2003). *Los diversos modos de leer literatura en las escuelas: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*, en: *SeDiCI* (Servicio de Difusión de la Creación Intelectual de la Universidad Nacional de La Plata). Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/search/request.php?id_document=ARG-UNLP-TDG-0000000002&request=request.

----- (2003a). “La escritura y la lectura como prácticas socioculturales: la producción de ficciones en torno a la identidad”, en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001]. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Univ. de Córdoba, pp. 147-150.

----- (2006a). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

----- (2006b). “Tensiones entre los modos de leer y escribir: el pasaje escuela-universidad”, en: FIORITI, G. [comp.]. *Actas de las II Jornadas Nacionales de Didácticas Específicas. Las Didácticas Específicas y la formación del docente como profesional*. Organizadas por el Centro de Estudios en Didácticas Específicas (CEDE), Escuela de Humanidades, Univ. de San Martín, formato CD-ROM.

----- e ITURRIOZ, Paola (2010). “Tengo una concepción de la didáctica de las lenguas que otorga gran importancia al objeto y a la lengua en tanto realidades sociales e históricas”. Entrevista a Jean-Paul Bronckart, en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Año 5, N.º 5, agosto, El Hacedor, pp.56-63.

----- (2010a). “Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas”, en: *Leitura: Teoria & Prática*. Revista Semestral de la Asociación de Lectura de Brasil (ALB), Campinas (San Pablo), Año 28, N.º 55, diciembre, UNICamp - Global Editora, pp. 5-12.

----- (2010b). “La etnografía es un enfoque, no un método o sobre cómo podría el mundo llegar a ser de otro modo”, en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Año 5, N.º 5, agosto, pp. 130-143.

----- (2010c). “Un bosquejo de un posible relato histórico: transición democrática, Estado, intelectuales y enseñanza de la lengua y la literatura en Argentina”, en: *El Hilo de la fábula*. Santa Fe, Año 8, N.º 10, Ediciones de la Univ. del Litoral, pp. 111-124.

CULLER, Jonathan (1975). *Structuralist Poetics*. New York, Routledge and Kegan Paul.

DALMARONI, Miguel (2006). *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado*. Rosario, Beatriz Viterbo.

----- (2011a). “La crítica universitaria y *el sujeto secundario*. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno”, en: *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, N.º 2, octubre, Departamento de Letras - Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I, Fache - Univ. de La Plata. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2>.

----- (2011b). “Leer literatura: algunos problemas *escolares*”, en: *Moderna språk journal of English, French, German and Spanish languages, literatures and cultures*. Språkcentrum - Linnaeus University. N.º 1, vol. 105, pp. 140-152. Disponible en: <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/article/viewFile/671/622>.

DA SILVA, Tomaz T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona, Octaedro.

DAVINI, María C. ([1996] 2006). “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales”, en: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, pp. 41-74.

----- (2002) [coord.]. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Editores.

----- (2010). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana.

DE ALBA, Alicia (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

DE BEAUGRANDE, Robert-Alain y DRESSLER, Wolfgang U. ([1972]1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel.

DE DIEGO, José L. (1994). “¿Se puede enseñar la literatura?”, en: *Revista Serie Pedagógica*. La Plata, N.º 1, Fahce - Univ. de La Plata, pp. 13-20.

----- (2001). *¿Quién de nosotros escribirá el Facundo? Intelectuales y escritores en Argentina (1970-1986)*. La Plata, Al Margen.

----- (2006) [dir.]. *Editores y políticas editoriales en argentina, 1880-2000*. Buenos Aires, FCE.

- (2007). “La transición democrática: intelectuales y escritores”, en: CAMOU, A.; TORTTI, M.C. y VIGUERA, A. [comps.]. *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires-La Plata, Prometeo Libros - Univ. de La Plata, pp. 49-82.
- DENZIN, Norman K. y LINCOLN, Yvonna S. (1994). "Introduction: Entering the Field of Qualitative Research", en: DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. [eds.]. *Handbook of Qualitative Research*. California, Sage Publications, pp. 1-18.
- DE CERTEAU, Michel (2000). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- DEPAEPE, Marc (2000). *Order in Progress: Everyday Educational Practice in Primary Schools. Belgium, 1880-1970*. Leuven, Leuven University Press.
- DEVETACH, Laura (2009). *La construcción del camino lector*. Córdoba, Comunicarte.
- DÍAZ, Mario (1995). “Aproximaciones al campo intelectual de la educación”. Larrosa, J. [comp.], en: *Escuela, poder y subjetividad*. Madrid, La Piqueta, pp. 331-361.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel ([1985]1997). *Didáctica y currículum*. Barcelona, Paidós.
- (1991). *Didáctica aportes para una polémica*. Buenos Aires, Aique.
- (1996). *El currículo escolar surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires, Aique.
- e INCLÁN ESPINOSA, Catalina (2001). “El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI, N.º 25, enero-abril, pp. 17-41.
- (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires, Amorrortu.
- DÍAZ RÖNNER, María A. (1991). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- (2003) “Setenta balcones y ninguna flor. Acerca de las lecturas críticas invisibles de la literatura infantil”, en: *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura [noviembre de 2001]*. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Univ. de Córdoba, pp. 221-226.
- DÍAZ SÚNICO, Mora (2000). “Un manoseado y poco claro concepto de placer”, en: *Fichas de cátedra. Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras. Enseñanza de la Literatura*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Univ. de Buenos Aires, pp. 35-44.
- DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.
- DI STEFANO, Mariana y PEREIRA, Cecilia (2009). “Modernidad y posmodernidad en discursos sobre la lectura en el ámbito educativo (2001-2006)”, en: PINI, M. [comp.]. *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. San Martín, UNSAM Edita, pp. 233-260.

DUBOIS, María Eugenia (1989). *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Aique.

DUARTE, María Dolores y ALMADA, María Elena (2007). “Entre espejos y laberinto. El mundo de la novela juvenil”, en: *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado* [noviembre de 2005]. San Martín, Univ. de San Martín - Univ. de La Plata, pp. 100-113.

----- y FRANCO, Ana María (2008). “Los NAP de lengua para 1ro. y 2do. Año del nivel medio. Una mirada crítica al bloque ‘En relación con la literatura’”, en: FIORITI, G. [comp.]. *Actas del I Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. San Martín, UNSAM Edita, Colección Institucional, formato CD-ROM.

----- y ALMADA, María Elena (2008). “La Didáctica de la literatura: zona de frontera entre la reflexión y el hacer”, en: MOGLIA, P. y CUESTA, C. [comps.]. *Las Didácticas específicas y la formación del docente como profesional*. San Martín, UNSAM Edita, pp. 24-34.

----- (2011). “Visitantes al país del nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar”, en: *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, N.º 3, octubre, Departamento de Letras - Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I, Fahce - Univ. de La Plata. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-3/m-duarte-nro-3>.

DUBIN, Mariano (2011). *Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes*. La Plata, Memoria Académica Fahce - Univ. de La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.391/te.391.pdf>.

DUSSEL, Inés (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media: [1863-1920]*. Buenos Aires, Flacso.

ECO, Umberto (1981). *Lector in Fabula*. Barcelona, Lumen.

EAGLETON, Terry (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México, FCE.

EGAN, Kieran (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, Ediciones Morata.

----- (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*. Madrid, Ediciones Morata.

----- (1999). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Amorrortu.

EDELSTEIN, Gloria (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en: VV. AA. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, pp. 75-90.

----- (2000). “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica”, en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE*. Buenos Aires, Año IX, N.º 17, Univ. de Buenos Aires-Miño y Dávila, pp. 3-7.

ESCOLANO BENITO, Agustín (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid, Biblioteca Nueva.

EZPELETA, Justa (1991). *Escuela y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires, CEAL.

----- y ROCKWELL, Elsie (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

FAJRE, Cristina (2003). “La formación docente: ¿saber?, ¿saber hacer?, ¿saber ser?”, en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001]. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Univ. de Córdoba, pp. 243-248.

FELDFEBER, Myriam y ANDRADE OLIVEIRA, Dalila [comps.] (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires, Noveduc.

FELDMAN, Daniel ([1999] 2008). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.

FINOCCHIO, Ana María (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires, Paidós.

FINOCCHIO, Silvia (2010). “Prólogo”, en: BRITO, A. [dir.]. *Lectura, escritura y educación*. Rosario, Flacso-Homo Sapiens, pp. 11-18.

FIORITI, G. [comp.] (2008). *Actas del I Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. San Martín, UNSAM Edita, Colección Institucional, formato CD-ROM.

FIORITI, G. (2010) [comp.]. *Actas del II Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes*. San Martín, Ehu - Univ. de San Martín, en prensa.

FITTIPALDI, Martina (2006). “La lectura de literatura: Alicia detrás del conejo”, en: BUSTAMANTE, P. y CAMPUZANO, B. [coords.]. *Escuchando con los ojos. Voces y miradas sobre la lectura en Salta*. Salta, Plan Provincial de Lectura, Ministerio de Educación, pp. 23-35.

FOWLER, Alastair. (1998). "Género y canon literario", en: GARRIDO GALLARDO, M. A. [comp.]. *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco, pp. 95-127.

FRUGONI, Sergio y CUESTA, Carolina (2004). *Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura* (cuaderno de trabajo para los alumnos). Cursos de apoyo para la articulación entre el nivel medio/Polimodal y los estudios superiores. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias/Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: http://www.me.gov.ar/artisup/mat/alu_lit.pdf.

----- (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

----- (2010). "La literatura dentro y fuera de la escuela (y en el medio)", en: *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 1, N.º 1, octubre, Departamento de Letras - Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I, Fahce - Univ. de La Plata.

Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/m-frugoni>.

GARCÍA ORSI, Ana (2010). "En clave fantástica. Una propuesta para la enseñanza de la literatura", en: *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 1, N.º 1, octubre, Departamento de Letras - Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I, FAHCE-UNLP.

Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/lgd-garcia-orsi-1>.

GEERTZ, Clifford ([1973] 1992). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en: *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, pp. 17-40.

----- ([1986] 1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós.

----- (2002). "Cultura, mente, cerebro/cerebro, mente, cultura", en: *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona, Paidós, pp. 191-209.

GENISANS, María T. (2003). "La formación docente en lengua y literatura: la experiencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT", en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001]. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Univ. de Córdoba, pp. 249-254.

GENTILI, Pablo (1994). *Proyecto conservador y crisis educativa*. Buenos Aires, CEAL.

GERBAUDO, Analía (2003). "Los controles epistemológicos en el campo de la didáctica: las estrategias de las disciplinas, las comunidades de investigación y el poder político", en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001]. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Univ. de Córdoba, pp. 269-274.

----- (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe, Centro de Publicaciones de la Univ. del Litoral.

----- (2010). “La literatura y otras formas del arte en la escuela secundaria”, en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Año 5, N.º 5, agosto, El Hacedor, pp.10-34.

----- [dir.] (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe-Rosario, Univ. Del Litoral-Homo Sapiens.

GIMÉNEZ, Gustavo; ORTIZ, Florencia y SÁNCHEZ, María (2000). “Los sujetos y las prácticas escolares. Un acercamiento a las representaciones de los adolescentes respecto de la escritura”, en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación* [julio de 1999]. Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Univ. de Córdoba, pp. 161-166.

----- (2003). “La lectura de ficción en la escuela. Aportes para una reflexión”, en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001]. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Univ. de Córdoba, pp. 255-258.

GIMENO SACRISTÁN, José (1998). “Profesionalización docente y cambio educativo”, en: ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. [comps.]. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 51-54.

GONZÁLEZ NIETO, Luis (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: lingüística para profesores*. Madrid, Cátedra.

GONZALBO AIZPURU, Pilar (2002). “Rupturas y continuidades en la educación novohispana”, en: CIVERA, A.; ESCALANTE, C. y GALVÁN, L. E. [coords.]. *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. Zinacantepec, Toluca, Colegio Mexiquense - Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 119-142.

GOODSON, Ivor (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona, Octaedro.

----- (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, Octaedro.

GUBA, Egon. G. y LINCOLN, Yvonna. S. (1994). “Competing Paradigms in Qualitative Research”, en: DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. [eds.]. *Handbook of Qualitative Research*, California, Sage Publications, pp. 105-117.

GUBER, Rosana (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Norma.

----- (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Paidós.

GUTIÉRREZ, Alicia (2005a). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba, Ferreyra Editor.

----- (2005b). “El sentido práctico: la lógica de la práctica y el proceso de reflexividad en Pierre Bourdieu”, en: *Revista Complutense de Educación*. Madrid, Vol. 16, N.º 2, Universidad Complutense de Madrid, pp. 218-237.

- HABERMAS, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- HALLIDAY, Michael A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, Fondo de cultura Económica.
- HEREDIA, Luis y BIXIO, Beatriz (1991). *Distancia cultural y lingüística: el fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*. Buenos Aires, CEAL.
- HERRERA DE BETT, Graciela (2000). “Formación docente y didácticas de la lengua y la literatura”. HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación* [julio de 1999]. Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Univ. de Córdoba, pp. 145-149.
- (2003). “La formación docente en las didácticas específicas de la lengua y la literatura”, en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001]. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Univ. de Córdoba, pp. 237-241.
- ; ALTERMAN, Nora y GIMÉNEZ, Gustavo (2004). “Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de los textos”, en: *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Córdoba, Editorial Brujas, pp.185-250.
- (2010). “La producción curricular en Lengua y Literatura. Distintas perspectivas de análisis”, en: FIORITI, G. y CUESTA, C. [comps.]. *Cuadernos del CEDE 3. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*, San Martín, UNSAM Edita, pp. 77-88.
- HUNTER, Ian (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- INSAURRALDE, Mónica y AGÜERO, Claudia (2009). “La formación de profesoras/es para la Educación Primaria: las decisiones centrales de los gobiernos nacionales de la década de los '90 y los post '90. ¿Cambios o enmascaramientos?”, en: VIOR, S. E.; MISURACA, M. R. y MÁS ROCHA, S. M. *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones, pp. 207-234.
- ISER, Wolfgang (1987). *El Acto de Leer*. Madrid, Taurus.
- ITURRIOZ, Paola (2001). “Sobre las huellas de la voz”, en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, Año 1, N.º 1, septiembre, pp. 139-140.
- (2006). *Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- (2010a). “La escritura como práctica sociocultural: otras categorías para otros problemas”, en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Año 5, N.º 5, agosto, Buenos Aires, El Hacedor, pp. 55-64.

----- (2010b). “Políticas educativas y políticas editoriales: el caso de los libros de texto en la Educación Intercultural Bilingüe”, en: FIORITI, G. y CUESTA, C. [comps.]. *Cuadernos del CEDE 3. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. San Martín, UNSAM Edita, pp. 45-54.

JACKSON, Rosemary ([1981] 1986). *Fantasy: literatura y subversión*. Buenos Aires, Catálogos.

JAKOBSON, Roman ([1970] 1984). *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Ariel.

JAUSS, Hans R. (1987). “El Lector como Instancia de una Nueva Historia de la Literatura”, en: MAYORAL, J. A. [comp.]. *Estética de la Recepción*. Madrid, Arco/Libros, pp. 59-85.

----- (1989). “Continuación del Diálogo entre la Estética de la Recepción ‘Burguesa’ y ‘Materialista’”, en: WARNING, R. (comp.). *Estética de la Recepción*, Madrid, Visor, pp. 209-215.

JIMÉNEZ, Juan E. y O’SHANAHAN JUAN, Isabel (2008). “Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*. Año 5, N.º 45, marzo, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2362JimenezV2.pdf>.

JITRIK, Noé (2000). “Pensar la literatura, pensar en la literatura”, en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación* [julio de 1999]. Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Univ. de Córdoba, pp. 13-20.

KAUFFMAN, Ana María y RODRÍGUEZ, María Elena (1988). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1988). *La Enunciación*. Buenos Aires, Hachette.

KLIBANSKI, Mónica (2009). “Entrevista a Gustavo Bombini y Cecilia Bajour: Capacitarse en LIJ desde saberes específicos”, en: *Educ.ar. El portal educativo del Estado argentino*. Disponible en: <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/gustavo-bombini-y-cecilia-bajo.php>.

KUENTZ, Pierre (1992). “El reverso del texto”, en: BOMBINI, G. [comp.]. *Literatura y Educación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, pp. 34-65.

LABEUR, Paula (2003). “Una manera de leer literatura en la escuela: la propuesta editorial de antologías”, en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001]. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Univ. de Córdoba, pp. 287-290.

-----; FRUGONI, Sergio y CUESTA, Carolina (2007). *Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura* (cuaderno de trabajo para docentes y alumnos). Cursos de apoyo para la articulación entre el nivel

medio/Polimodal y los estudios superiores. Secretaría de Políticas Universitarias/Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponibles en: <http://www.me.gov.ar/artisup/mat/LiteraturaparaDocentes.pdf>
<http://www.me.gov.ar/artisup/mat/Literaturaparaalumnos.pdf>

----- [coord.] (2010). *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes*. Buenos Aires, El Hacedor.

LACAU, María Hortensia (1966). *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.

LAHIRE, Bernard [comp.] (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas*. Madrid, Siglo XXI.

LERNER, Delia; MUÑOZ DE PIMENTEL, Magaly y PALACIOS DE PIZANI, Alicia (1990). *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Buenos Aires, Aique.

----- y PALACIOS DE PIZANI, Alicia (1994). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*. Buenos Aires, Aique.

----- (1996). “¿Es posible leer en la escuela?”, en: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires, Año 17, N.º 1, marzo, pp. 5-24.

----- (1998). “Lectura y escritura. Apuntes desde una perspectiva curricular”, en: *Textos en Contexto. La escuela y la formación de lectores y escritores*. Buenos Aires, Lectura y Vida, pp. 9-33.

----- (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, FCE.

LESGART, Cecilia (2003). *Usos de la transición a la democracia. Ensayo, ciencia y política en la década del '80*. Rosario, Homo Sapiens.

LEUNDA, Ana (2011). “Reseña de Marc Angenot (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*”, en: *RÉTOR*. Asociación Argentina de Retórica. Año 1, N.º 1, pp. 113-118. Disponible en: <http://www.revistaretor.org/pdf/Revista-Rétor-Leunda.pdf>.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1962). *La pensée sauvage*. Paris, Plon.

LINK, Daniel (1993). *Literator IV. El regreso (Antología y actividades sobre literatura para cuarto año de la escuela secundaria)*. Buenos Aires, Del eclipse.

----- (1994a). *Literator V. La batalla final (Antología y actividades sobre literatura para cuarto año de la escuela secundaria)*. Buenos Aires, Del eclipse.

----- (1994b). *La chancha con cadenas*. Buenos Aires, Del eclipse.

LITWIN, Edith (1996). “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”, en: VV. AA. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, pp. 91-116.

----- (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.

LOMAS, Carlos y OSORO, Andrés [comps.] (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.

----- y TUSÓN, Amparo (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.

----- [coord.] (1996). *La educación lingüística y literaria en la escuela secundaria*. Barcelona, ICE-Horsori.

LÓPEZ, Claudia y BOMBINI, Gustavo (1992). “Literatura ‘Juvenil’ o el malentendido adolescente”, en: *Versiones*. Buenos Aires, Año 1, N.º 1, mayo, Univ. de Buenos Aires, pp. 28-31.

LÓPEZ CASANOVA, Martina; FERNÁNDEZ, Adriana y FONSAIDO, María E. (2003). *Leer literatura en la escuela media. Propuesta para docentes*. Buenos Aires, Univ. de General Sarmiento. Colección Universidad y Educación, Serie Material Didáctico, N.º 10.

----- (2005). *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta Didáctica*. Buenos Aires, Manantial.

LUDMER, Josefina (2010). *Aquí América latina. Una especulación*. Buenos Aires, Eterna Cadencia.

MA CANDAU, Vera [org.] (1987). *La didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza*. Madrid, Narcea.

MARIN, Marta ([1999] 2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Aique.

----- (2007). “Gramática en la escuela. La enseñanza de la gramática y los nuevos modos de trabajar con el lenguaje”, en: *Revista Quehacer Educativo*, N.º 50, diciembre. Disponible en: http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/43f7d684_86-011.pdf.

MARTÍNEZ, Angelita [coord.]. *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires, La Crujía.

MÁS ROCHA, Stella Maris y VIOR, Susana E. (2009). “Nueva legislación educacional: ¿nueva política?”, en: VIOR, S. E.; MISURACA M. R. y MÁS ROCHA, S. M. *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones, pp. 17-46.

----- (2009). “Políticas educacionales y condiciones laborales de los docentes”, en: VIOR, S. E.; MISURACA, M. R. y MÁS ROCHA, S. M. *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones, pp. 73-96.

MAXWELL, Joseph A. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. London, Sage Publications.

MCEWAN, Hunter y EGAN, Kieran [comps.] (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (1990). *De la lectura a la interpretación. Orientaciones para el profesorado sobre el proceso lector y la formación de la competencia literaria*. Buenos Aires, AZ.

----- (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, Prentice Hall.

MENÉNDEZ, Salvio M. (1993). *Gramática textual*. Buenos Aires, Plus Ultra.

----- (2006). *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires, Littera.

MONTES, Graciela (1997). “La frontera indómita”, en: *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* [octubre de 1995]. La Plata, Univ. de La Plata, pp. 127-135.

----- (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, FCE.

----- ([1990] 2001). *El corral de la infancia*. México, FCE.

----- (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf.

MONTI, Claudia (2003). “La incorporación de nuevas teorías lingüísticas al mercado editorial escolar: textos híbridos y textos coherentes”, en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, Año 1, N.º 2, noviembre, Octaedro, pp. 87-101.

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira (1995). “Las políticas lingüísticas en los procesos de integración regional”, en: *Revista Signo & Señal*. Buenos Aires, N.º 4, mayo, Univ. de Buenos Aires, pp. 11-27.

-----; MELGAR, Sara; ROMERO DE CUTROPIA, Alicia y CASTEDO, Mirta (1997). “Contenidos Básicos Comunes en el área de Lengua”, en: *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* [octubre de 1995]. La Plata, Univ. de La Plata, pp. 53-85.

-----; DI STEFANO, Mariana y PEREIRA, Cecilia (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba

----- [dir.] (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Biblos.

----- (2010). “Reflexiones glotopolíticas: hacia la integración sudamericana”, en: NARVAJA DE ARNOUX, E. y BEIN, Roberto [comps.]. *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires, Eudeba, pp. 329-360.

NEGRIN, Marta (2007). “¿Quién dijo que el año está resuelto? Los usos de los libros de texto en las clases de Lengua y Literatura”, en: FIORITI, G. y MOGLIA, P. [comps.]. *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas. Cuadernos del CEDE*. San Martín, UNSAM Edita, pp. 89-96.

----- (2008). “Didáctica de la lengua y la literatura y prácticas de enseñanza”, en: MENGHINI, R. y NEGRIN, M. [comps.]. *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?* Bahía Blanca, Ediuns, pp. 149-157.

----- (2009). “Los manuales escolares como objeto de investigación”, en: *Educación, Lenguaje y Sociedad*. General Pico, Vol. 6, N.º 6, diciembre, EdUNLPalm-Miño y Dávila, pp. 187-208.

NEIBURG, Federico y PLOTKIN, Mariano (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires, Paidós.

NEMIROVSKY, Myriam y CARLINO, Paula (1993). *El periódico: un texto para enseñar a leer y a escribir*. Madrid, CEP de Alcorcón y Ayuntamiento.

----- (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Buenos Aires, Paidós.

NOFAL, Rossana (2003). “Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina: un aporte a la discusión”, en: *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid.

Disponible en: http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/mem_arge.html.

NOGUEIRA, Sylvia (2006). *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires, Biblos.

ORCE, Victoria y LÓPEZ, Claudia (1997). “Programa de capacitación y actualización docente: ‘La UBA y los Profesores’”, en: *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* [octubre de 1995]. La Plata, Univ. de La Plata, pp.507-513.

----- y CORTÉS, Marina (1998). “La capacitación docente: ¿motor de cambio o simulacro?”, en: *Versiones*. Buenos Aires, N.º 9, 1.º Sem., Univ. de Buenos Aires, pp. 5-9.

OTANÍ, Laiza y GASPAS, María del Pilar (2001). “Sobre la gramática”, en: ALVARADO, M. [coord.]. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Flacso-Manantial, pp. 75-112.

OVIEDO, María Inés (2010). “Lengua”, en: SCHIUMA, P. y GALARZA, V. *Manual del alumno constructor*. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora. Con la colaboración de Estela Gómez.

PAMPILLO, Gloria (1982). *El taller de escritura*. Buenos Aires, Plus Ultra.

-----; ALBAJARI, Augusto; DI MARZO, Laura; MÉNDEZ, Alicia y SARCHIONE, Ana (1999). *Permítame contarle una historia*. Buenos Aires, Eudeba.

-----; AREN, Beatriz F.; KLEIN, Irene; MÉNDEZ, Alicia y VERNINO, Teresita (2010). *Escribir. Antes yo no sabía nada*. Buenos Aires, Prometeo.

PANTANO, Érica (2011). “Reforma educativa, Diseño curricular y docencia: un campo tensionado”, en: *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y*

la literatura. Año 2, N.º 2, abril, Departamento de Letras - Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I, Fahce - Univ. de La Plata.

Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-pantano-nro-2>.

PAVIGLIANITI, Norma (1997). “Políticas educativas”, en: *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* [octubre de 1995]. La Plata, Univ. de La Plata, pp. 19-26.

PÉREZ, Liliana y ROGERI, Patricia (2007). “La gramática en la escuela. Criterios de decisión para su enseñanza”, en: *Anales de la Educación Común*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires/Dirección Provincial de Planeamiento - Tercer siglo, Año 3, N.º 6, julio, pp. 108-113.

PETIT, Michèl (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, FCE.

----- (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*. México, FCE.

PIACENZA, Paola (2001). “Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966–1976)”, en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Año 1, N.º 1, septiembre, El Hacedor, pp. 86-98.

----- (2002). “Enseñanza de la literatura y canon escolar”, en: *Textos en contexto. La literatura en la escuela*. Buenos Aires, Lectura y Vida, pp. 45-60.

----- (2003a). “Lectura, adolescencia y canon escolar en la Argentina entre 1966 y 1976”, en: *Revista de Letras N.º 8*. Rosario, Publicación de la Escuela de Letras de la Facultad de Humanidades y Artes de la Univ. de Rosario, pp. 152-165.

----- (2003b). “Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la Escuela Media Argentina (1966-1976)”, en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001]. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Univ. de Córdoba, pp. 97-104.

----- (2007). “La escena de lectura adolescente: hipótesis teóricas, representaciones literarias”, en: *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado* [noviembre de 2005], San Martín, Univ. de San Martín - Univ. de La Plata, pp. 145-151.

POGRÉ, Paula (2004). *Escuela que enseñan a pensar: enseñanza para la comprensión, un marco teórico para la acción*. Buenos Aires, Papers.

RAMÍREZ GARRIDO, Juan Daniel (2001). “El Vygotsky socio-histórico”, en: *IdeaSapiens*. Plataforma de consulta, conocimiento e información. Barcelona. Disponible en: <http://www.ideasapiens.com/psicologia/socio-historica/vigotskytbsocio-historico.htm>.

RASTIER, François (2009). “Traduction el linguistique des textes”, en: MILLIARESSI, T. *La traduction: philosophie, linguistique et didactique, Travaux et recherches*. Université de Lille 3, pp. 35-38.

RÉBOLA, María C. y STROPPIA, María C. (2009). *Construyendo el objeto de enseñanza. Aportes para una didáctica de la lengua desde las propuestas del interaccionismo*

sociodiscursivo. Rosario, Centro de Lingüística Aplicada, Facultad de Humanidades y Artes, Univ. de Rosario.

RETAMOSO, Roberto (1997). "Sobre la pedagogía de lo literario", en: ROSA, N. [dir.]. *Cuaderno Nro. 1. Centro de Estudios sobre la Enseñanza de la Literatura*. Rosario, Univ. de Rosario, pp. 47-56.

RIESTRA, Dora (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

----- (2010). "Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas?", en: *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 1, N.º 1, octubre, Departamento de Letras - Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I, Fahce - Univ. de La Plata.

Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/m-riestra>.

ROBIN, Régine ([1993] 2002). "Extensión e incertidumbre de la noción de literatura", en: ANGENOT, M. et ál. *Teoría literaria*. México, Siglo XXI, pp. 51-56.

ROCKWELL, Elsie (1986). "Cómo observar la reproducción", en: *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, N.º 17, Centro de Investigaciones IUP - Universidad Nacional de Bogotá, enero, pp. 109-125.

----- (1995). "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas", en: ROCKWELL, E. [comp.]. *La escuela cotidiana*. México, FCE, pp. 198-222.

----- (2000). "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura", en: *DiversCité Langues. Revue et forums interdisciplinaires sur la dynamique des langues*. Montréal (Québec), Vol. V.

Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>.

----- (2005). "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares", en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, Año 3, N.º 3, noviembre, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, pp. 12-31.

----- (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

RODRÍGUEZ, María Elena (2005). *Lectura y Vida. 1980-2004. Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, formato CD-ROM.

ROSA, Nicolás [dir.] (1997). *Cuaderno Nro. 1. Centro de Estudios sobre la Enseñanza de la Literatura*. Rosario, Univ. de Rosario.

ROSENBLATT, Louise M. ([1938] 2002). *La literatura como exploración*. México, FCE.

SADOVNIK, Alan (2001). "Basil Bernstein (1924-2000)", en: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, vol. XXXI, N.º 4, diciembre, pp. 687-703.

SAHLINS, Marshall ([1977] 2008). *Islas de historias. La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Buenos Aires, Gedisa.

SANDOVAL FLORES, Etelvina (1992). "Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente", en: *Revista Nueva Antropología*. México, Vol. 12, N.º12, julio, pp. 57-71.

SARDI, Valeria (2001). "La lingüística aplicada: una mirada estrábica sobre la escuela", en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, Año 1, N.º 1, septiembre, El Hacedor, pp. 121-126.

----- (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

----- (2011). *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940*. Santa Fe, Ediciones Univ. del Litoral.

----- y BLAKE, Cristina (2011). *Poéticas para la infancia*. Buenos Aires, La Bohemia.

SARFATTI LARSON, Magali (1988). "El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología", en: *Revista de Educación*. Madrid, N.º 255, CIDE, pp. 151-187.

SARLAND, Charles (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México, FCE.

SARLO, Beatriz (2003). "Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa", en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, Año 2, N.º 2, noviembre, pp. 13-23.

SAWAYA, Sandra M. (2008). "Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista", en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Año 4, N.º 4, mayo, El Hacedor, pp. 54-71.

----- (2010). "Procesos psicopedagógicos, lectura, escritura y las instituciones escolares", en: *Cuadernos del CEDE III. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. Buenos Aires, UNSAM Edita, pp. 29-43.

SCARDAMALIA, Marlene y BEREITER, Carl (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", en: *Infancia y Aprendizaje*. Barcelona, N.º 58, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 43-64.

SEOANE, Silvia (2005). "Ya no tenemos prurito en poner la ficción como desencadenante de la escritura" Entrevista a Gloria Pampillo, en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Año 3, N.º 3, noviembre, El Hacedor, pp. 50-61.

SÉRIOT, Patrick (2003). "Bajtin en contexto: diálogo de voces e hibridación de lenguas (el problema de los límites)", en: VAUTHIER, B. y CÁTEDRAB, P. [ed.]. *Mijail Bajtin en la encrucijada de la hermenéutica y las ciencias humanas*. Salamanca, SEMYR, pp. 25-43.

----- (2008a). "Volochinov, la sociologie et les Lumières", en: VAUTHIER, B. [ed.]. *Bakhtine, Volochinov et Medvedev dans les contextes européen et russe*. Slavica Occitania, N.º 25, pp. 89-108.

Disponible en: <http://www2.unil.ch/slav/ling/recherche/biblio/08VolconservSO.html>.

----- (2008b). “Traduire la langue ou traduire le discours: à propos de Marxisme et de philosophie du langage de Voloshinov”, en: MEIZOZ, J. y SÉRIOT, P. *Traductions scientifiques & transferts culturels 1, Actes du colloque de relève par la Formation doctorale interdisciplinaire*, Université de Lausanne, pp. 5-15. Disponible en: <http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,10,5,20080626160929-YJ/Traductions1.pdf>.

----- (2010). “Generalizar lo único: géneros, tipos y esferas en Bajtin”, en: RUESTRA, D. [comp.]. *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 73-106.

SILVA, Ana E. (2008). “Nos guiaba la moda y la convicción de la moda”. Entrevista a Nicolás Bratosevich, en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Año 4, N.º 4, mayo, El Hacedor, pp. 46-52.

SILVESTRI, Adriana (2002). “Funciones Psicológicas y adquisición discursivas”, en: *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires, Año XII, N.º 25, Octubre, Flacso-Argentina, pp. 24-27.

SOLÉ, Isabel ([1992] 2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona, Universitat de Barcelona - Editorial Graó.

SOUTHWELL, Myriam: (2007). “Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática”, en: CAMOU, A.; TORTTI, M.C. y VIGUERA, A. [comps.]. *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires-La Plata, Prometeo Libros - Univ. de La Plata, pp. 307-334.

STAPICH, Elena (2007). “Apología de la cigarra. Acerca de la formación de la disposición estética”, en: *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado* [noviembre de 2005]. San Martín, Univ. de San Martín - Univ. de La Plata, pp. 162-170.

STEIMAN, Jorge; MISIRLIS, Graciela y MONTERO, Mónica (2006). “Didáctica general, Didácticas específicas y contextos socio-históricos en las aulas de la Argentina”, en: FIORITI, G. [comp.]. *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila - Univ. de San Martín, pp. 27-52.

SUÁREZ, Daniel H. (2007). “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”, en: SVERDLICK, I. [comp.]. *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Noveduc.

SUASNÁBAR, Claudio (2004). *Universidad e Intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires, Flacso-Manantial.

----- y PALAMIDESSI, Mariano (2007). “Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina”, en: PALAMIDESSI, M.; SUASNÁBAR, C. y GALARZA, D. [comps.]. *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires, Flacso-Manantial, pp. 39-63.

TEMPORETTI, Félix (2006). “Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza”, en: *Revista Itinerarios Educativos*. Santa Fe, Año 1, N.º 1, Fhuc - Univ. del Litoral, pp. 89-102.

TENTI FANFANI, Emilio (2000). "El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina", en: *Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales*, Rosario, IRICE, pp. 126-138.

----- (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Fundación OSDE.

TODOROV, Tzvetan (1982). *Introducción a la Literatura Fantástica*. Barcelona, Ed. Buenos Aires.

TRIBÓ, Romina (2011). "Análisis de caso. Una mirada sobre los modos de pensar la Literatura y su enseñanza en la Universidad de Buenos Aires (1970-1976)", en: *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, N.º 2, abril, Departamento de Letras - Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I, Fahce - Univ. de La Plata. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-tribo-nro-2>.

TRIGO, Abril (2003). *Memorias migrantes: Testimonios y ensayos sobre la diáspora uruguaya*, Rosario, Beatriz Viterbo.

TUBERT, Silvia (2003). "La crisis del concepto de género", en: TUBERT, S. [ed.]. *Del sexo al género: los equívocos de un concepto*. Madrid, Cátedra, pp. 7-37.

VACA URIBE, Jorge (2008). "Introducción", en: VACA URIBE, J. [comp.]. *El campo de la lectura*. Veracruz, Universidad Veracruzana, pp. 7-21.

VAN DIJK, Teun ([1978] 1996). *La Ciencia del Texto*. Un enfoque interdisciplinario. Buenos Aires, Paidós.

VIÑAO, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México, Ediciones Morata.

VIRAMONTE DE ÁVALOS, Magdalena (1997). *Lengua, ciencias, escuela y sociedad. Para una educación lingüística integral*. Buenos Aires, Colihue.

----- y CARULLO DE DÍAZ, Ana M. [ed.] (2002). *Lingüística en el aula 5. Para maestros/as y profesores/as: reflexiones sobre lecto-escritura inicial, conversación en el aula y procesos de enseñanza y aprendizaje*. Córdoba, Año 6, N.º 5, Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas Univ. de Córdoba.

VOLOSHINOV, Valentin N. (1976) [1930]. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Nueva Visión. Traducción del inglés de Rosa María Rússovich.

WILLIAMS, Raymond (1982). *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona, Paidós.

----- ([1988] 2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.

WERTSCH, James V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.

----- (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, Visor.

----- (1999). “Prefacio”, en: VOLOSHINOV, V. *Freudismo. Un bosquejo crítico*. Barcelona, Paidós, pp. 9-22.

----- (2001). “La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente”, en: MOLL, L. *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires, Aique, pp. 135-152

ZABALA, Antoni [coord.] (2000). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona, Editorial Graó.

ZUCCARINO, César R. (2007). “Una aproximación al pensamiento de Raymond Williams”, en: *Miradas de la UNDeC*. Chilecito, Año 1, N.º 1, segundo semestre, Univ. de Chilecito, pp. 1-7. Disponible en:

<http://www.undec.edu.ar/miradas/septiembre07/seccion-abierta/CesarZuccarino.pdf>.

8. ANEXO

Lulú coque. 90

Escuela N° 24

Hola soy

Lulú coquette me llaman muy simpático. Estudio mucho

y soy muy inteligente soy Hermosa tengo ojos marrones

soy Rubia y delgada alta y trabajo de modelo

Tengo 20 años y voy a la secundaria y me encanta
una nueva amiga que se llama Romina

es muy coqueta y es muy Buena amiga. De la mente

Nada se quiere peinar es muy coqueta y muy
felizadora y se pella con sus amigos. Mi amiga

Tiene un novio se llama Emanuel.

y mi novio se llama Facó

2- Lulú coquette

Escuela N° 24

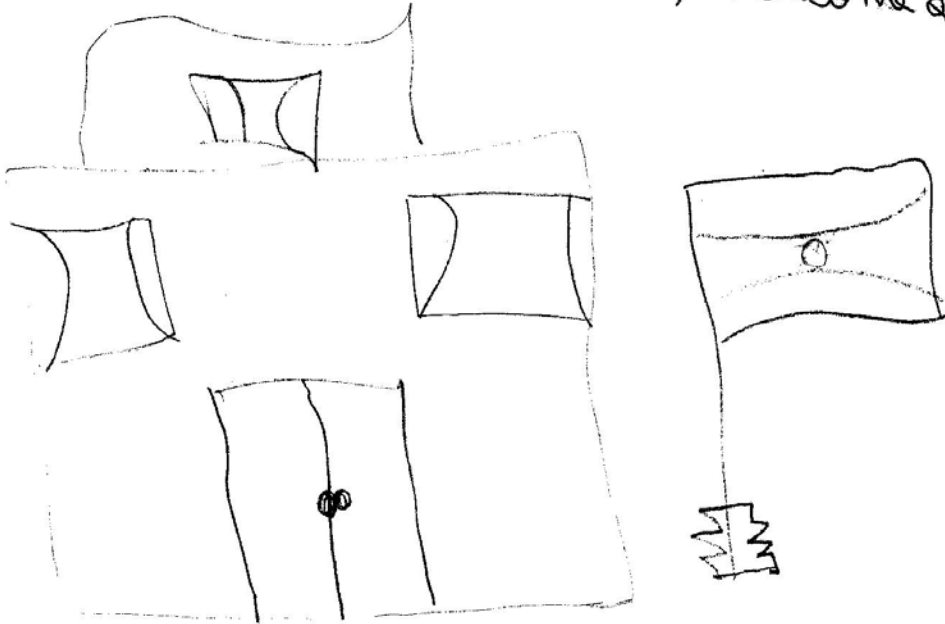
Lulú coquette se levantaba y la mamá le dijo tenes que ir a la escuela si tenes que hacer tarea hacemelo ahora.

Lulú se fue a la escuela y se encontro con su amiga Emma
y le dijo que ella estaba mal peinada y
que ella se peinaba más bien con cepillo y que ella no era
inteligente y que Lulú era inteligente y que el humano no era bonito
como el humano de Lulú y tengo un

4) Lili coqueta. Escuela N° 24

Brenol
Bustos

Hoy soy lili coqueta y trabajo de maestra de ciencia sociales
Tengo 20 años, me levanto muy temprano para ir a la Escuela
y trabajo con Renina, soy los más lindos me pinto los uñas, los
lacios, los ojos, yo me pinto mejor que ella, los chicos me quieren.
- tras que a ella.



FIM

1 — Lulu Coquette: Yo soy una secretaria Alta del godo Ojos Verdes
Desordenada buena trabajo en una oficina como mi amiga
Agustina Carrasco y su hermana y su papa Joses Coquette al otro dia
Volvia al trabajo y me encuentro con mi mamá y me dijo que
Proque no me acia mas ordena y me hivan a recibir en un
con curso de modelo y ella se puso ordenada y un muchacho
Muy hermoso se enamoro de mi y yo de el.
basata nos los peliemos mas

Fin

Adriana
Amara

Escuela Hogar 129 de algarrobo del Aguila

1 Lulu Coquette

~~Es una maestra? Simpatizante? y es bastante ordenada se~~
~~llama cuando tiene 4 años~~

Yo soy una maestra trabajo en una escuela, me llamo Lulu Coquette
Tenia 33 años vivo en Ciudad de Algarrobo y un día tenía un picnic
y estaba preparando la canasta y cuando llegó el día del picnic abrí la canasta
Rápida y abrí otra canasta que tenía ajo y revólva cuando llegó a
escuela abrí la canasta y vi el kilo de cebolla y me demoré

2
yo Lulú coquette

Lulú coquette soy una modelo muy hermosa alta, ojos celestes,
pelo rubio, y desfilo con mi amiga Anita Sanchez, su hermana
tambien desfila. Un dia tenia que desfilan y mi pelo estaba arruinado
y decidi hacer una crema con huevo, aceite y miel me lo puse en mi
pelo por un rato y mi pelo se me hizo largo y desfile hermoso como
siempre.

10-8-02

María: Hola! espero que te encuentres bien y con buena salud. Las cosas aquí son difíciles, me cuesta adaptarme a el estilo de vida en este país, pero extraño estar con tigo, yo espero que ~~algos~~ tambien me extrañes y me sigas esperando, porque prometí volver, claro!! luego de que pueda superar la situación económica que llevamos, no olvides la razón por la cual viajé, y el trabajo acá está muy difícil sobre todo el riesgo que hay que sobrepasar por culpa de este volcán, ya que está por estallar, aunque dicen que se está tranquilizando pero hay preparados muchas máscaras para respirar por si las dudas. Pero te pido que estes tranquila porque estoy bien, espero recibir tu contestación de esta carta, y por cierto con muchas ansias, te quiero mucho, no lo olvides, me despido. Hasta pronto;

Con mucho cariño tu
esposo Juan:

taller de escritura:

• Yo ubi un ingeniero que estar en el Salvador le mandé una carta
Mundo a su familia por que debia tener una reunión de trabajo
que y recibí un mail informativo acerca de la posible

...erupción de un volcán. este es el mail que recibí.

1. La alerta verde fue decretada el día lunes a las 16:00 hrs.
2. El radio es de 1500 m. efectivamente.
3. La alerta fue decretada por el aumento de la temperatura en zonas cercanas al cráter.
4. El Pico de emergencia fue entre los días Jueves y domingo.
5. A esta hora ya han disminuido los temblores.
6. No hubo evacuaciones por daños en edificios.
7. Cualquier información será oficial solamente por Protección Civil.

Hola familia!

¿Cómo están? Yo estoy acá desde el hotel, que es muy lindo. Les cuento que ya les compré los regalos, así que cuando llegue a casa le reparto todo. tengo muchas ganas de volver, por que tengo muchas reuniones todos los días,

yo extraño mi almohada . me gustaría saber
como están los como están los chicos en el
colegio. Les cuento para que no se preocupen
que hay una alerta de erupción de volcán, no
le hagan caso a las noticias, Yo estoy lejos
de ese volcán. Familia espero verlos Pronto!
Un beso a todos.

Quinta Taller de escritura

Un ingeniero que está en El Salvador le mandó una carta a su familia para que debería tener una Reunion de Trabajo y Recibió un mail informativo acerca de la posible erupción de un volcán. Este es el mail que recibió

- 1) El alerta verde fue decretado el día lunes a las 16:00 hrs
- 2) El radio es de 1.500m. efectivamente
- 3) La alerta fue decretada por el aumento de la temperatura en zonas cercanas al cráter.
- 4) El Pico de la emergencia fue entre los días Jueves y domingo
- 5) A esta hora ya han disminuido los temblores.
- 6) No hubo evacuaciones por daños en edificios.
- 7) Cualquier información será oficial, solamente por Protección Civil

Querida familia quiero comunicarles que estoy en buen estado, escuche la alerta del volcán pero mis compa

Feros y yo ya habíamos tomado
Precauciones por cualquier evento
desafortunado tenemos una serie de
almacenes las oficinas la idea es
trasladarnos a la parte trasera
del edificio, donde ahí hay un lugar donde
podemos estar tranquilos todos.

Saludos con mucho amor
Federico LEFÉ.

19 de marzo de 1992

Losocco
Julien
1930

Querida Sandra :

Te escribo esta carta para informarte lo que
esta sucediendo.

El licenciado Williams Molina me dijo que un volcán estaba a punto
de hacer erupción. El volcán esta situado al lado de la conferencia a
la que tenía que ir.

Pero el licenciado me dijo que no teníamos que tener miedo por
lo siguiente: al día 12 de marzo se decretó la alerta verde; el radio
es de 1500 m., hay lluvias de cenizas; la alerta fue decretada por
aumento de temperaturas en las zonas cercanas al cráter del volcán; el pico
de emergencia fue entre los días jueves 8 de marzo y el domingo 11 de marzo
a esta hora ya ha disminuido las fumarolas y los temblores; no ha exigido
evacuados pero si hay daños en los edificios.

La información oficial será transmitido por defensa civil.

Tenamos que reparar los respiradores para un potencial cambio de alerta.

No te preocupes porque estamos en estos momentos en un lugar muy
alejado de la zona de peligro.

Te mando un millón de besos y o Gusti

Erica
Aguirre
1:3

Hola Sofia:

¿Como estas? Espero que bien Junto a la familia.

Te escribo esta carta ya que por problemas de señal no logro comunicarme muy bien.

Por otra parte te cuento que yo estoy... bien dentro de todo, ^{diigo dentro de todo} ~~es~~ que el lugar donde fui citado se encuentra en la cima de un volcan aunque no lo creas, ni yo se que hago todavia aca, asi que pienso que seria inutil tratar de explicartelo a vos. Si te puedo contar que sienta... mira al principio senti que me estaban jugando una broma, despues y no queria contarte esto, para mas emosion, a mi, y a mis colegas nos llego un telegrama informandonos que el volcan estaba por explotar, asi que imaginate como estoy, para tranquilizarnos en el telegrama tambien decia que la situacion no era lo suficientemente peligrosa para abandonar el lugar, pero eso no me tranquiliza demasiado... enseguida me pongo a pensar en lo peor, ustedes son mi vida,

vivo por ustedes, vos gorda y los chicos! , sabes que
estoy aca por ustedes, No hizo preocuparte, es
mi trabajo pero... tengo miedo, me siento un
nene, en un lugar desconocido, sin ninguna cara
conocida y me encuentro con miradas pedidas.

Vida a veces no se como demostrarte o mi amor es
que los años y la vida misma que a veces
lo golpea... a uno duro, me hicieron eso, un hombre
poco demostrativo, con ilusiones calladas, un
hombre duro, con muchas veces sabes... pero siempre
encuente tu mano, esa q me levantaba una y
otra vez. ~~es pero es~~

Sos la luz que ilumina mi camino, camino que
elegimos caminar juntos, te doy gracias porque
me distes la mayor dicha que se le puede
dar un hombre: hijos! mis hijos!, INUESTROS
Hijos!

¿Te das cuenta gorda? ... lo que tuvo que pasar
para que pudiera poner en palabras lo que
siento... El miedo hace actuar a las personas...
¿es miedo lo que siento mi amor?

Erica
Aguirre
13-

Esto no es una despedida, esperame,
despues y más alla de la distancia TE AMO!

Roberto.

AD: besos a los chicos.

Diego
Fera
13

4)

* Día Lunes ~~20~~ del mes de Septiembre cuando llege el día de partir de este mundo solo pensando en el Hermoso momento que llegaste a mi vida...! Si todavía me acuerdo / de una vez que pise en el colegio y lo conocimos; compartamos el mismo grado o curso ~~el~~ cuyo fue una bendición para mí.

- fueron tus bellos ojos que me cautivó, Meas dejados "Borbó" con oír tu "Uos".

- Me acuerdo cuando te compartí una breve pero simple Charla contigo, preguntando que fue lo que hicimos, pensando en si algún día te casaras conmigo! Bueno Algo Así!.

Día viernes del mes septiembre sigo atrapado aki con mucho calor, siento que se me explota mi cabeza, y mi corazón extraño tu gran esasiable e incomparable pasión pues... esta es mi carta

de despedida espero que cuando llegue la hora
que me muera pueda prometerte que te amo
re por siempre, y ~~se~~ existe en este mundo un
paraíso. Seca maravilloso estaremos solos los
dos en un nuevo mundo.

Ahora yo muero pero antes que muera recorde
dare en el ultimo beso que te di, para partir mejor
Lo unico que te pido es que no sufra. Sigue
con tu vida. ♡

Pd = "yo te estare esperando por siempre" ♡

C.S.A

Firma : Diego Ferri

En el prefacio a Sobre la televisión Bourdieu deja en claro que su objetivo no es, en absoluto, atacar a la televisión en sí misma, sino dar cuenta del mal uso que se le da a esta herramienta en la actualidad.

(Siendo) que podría ser ^{aprovechada} ~~potenciada~~ para llegar a la mayor cantidad de gente y generar de este modo una mayor participación por parte de las masas, el autor ve que la televisión es un recurso utilizado en función del marketing, con el único objetivo de ganar audiencia y de generar conflictos escandalosos vacíos en contenido e intrascendentes, pero altos en rating: ①
②

"(...) el montaje que transformó un mero asesinato en «crimen sexual» con toda una reñida de consecuencias jurídicas incontru-
lables (...)" Otro ejemplo es la competencia generada por los medios ^{de comunicación} griegos y turcos que, exaltando el nacionalismo de sus pueblos acabó por casi desatar un conflicto bélico que no tenía razón de ser más que por el foco que aquellos hacían en él. basados en el nacionalismo

De este modo Bourdieu justifica su afirmación de que "la televisión (...) pone en muy serio peligro (...) incluso (...) la vida política y la democracia" }

Bourdieu se propone demostrar la influencia negativa y muchas veces nociva que ofrecen hoy en día los medios de comunicación sobre la audiencia que los consume.

① [Responsabiliza a los periodistas de poner en riesgo la vida política y la democracia, por dar lugar a declaraciones y actos xenóforos y racistas, siendo formadores de opinión y desconociendo la responsabilidad que esto implica.

② [Señala también que ante la necesidad de atraer una audiencia importante en cantidad, se pierde la objetividad y la capacidad de crítica hacia el producto final, cuando este debería ser un fin en sí mismo.

③ [Termina su disertación con una mirada utópica hacia la función que deberían tener los medios de comunicación.

2) Bourdieu (piensa) que la televisión pone en peligro la vida política y la democracia, (entre otros cosas) porque en la búsqueda de mayor audiencia se establece una competencia sin límites que a través de la explotación de los sesos primarios de la gente no tiene reparos e incurrir en posturas xenófobas y nacionalistas. También hace una crítica a los medios de comunicación que de esta manera en vez de medios de expresión se transforman en medios de opresión.

La televisión: ¿Amo contra la democracia?

- El por qué de la demostración del sociólogo francés Pierre Bourdieu de que los usos que hace crean periodismo de la televisión representan un peligro para la vida política y democrática, lo encontramos hacia el final del "Prefacio" al libro "sobre la televisión". Allí se pone de manifiesto el objetivo del autor, que refiere al deseo de contribuir con los profesionales de la imagen pero que la televisión no acabe siendo un medio de opinión simbiótica.
- El sociólogo se justifica citando ejemplos del trato que se le da en la televisión (a nivel nacional e internacional) a los casos judiciales y a los autores de declaraciones y de actos sensacionalistas y racistas, también presenta un ejemplo del impacto que ocasiona la competencia excesiva por los minutos de audiencia.

TRABAJO PRÁCTICO N°3 - Comisión 2

- ① [Según Pierre Bourdieu, los usos que hace cierto periodismo de la televisión representan un peligro para la vida política y democrática, ya que a partir de "la competencia sin límites por los índices de audiencia", se generan entre países, situaciones con carácter de xenofobia, racismo y nacionalismo, que se insertan en la sociedad y generan conflictos incontrolables. Es el caso de ^{punto} el encuentro bélico entre Grecia y Turquía, que ^{parte} de haberse intervenido a tiempo, podría haber acaecido en consecuencias de mayor índole.
- ② [Contrariamente a convertir a la televisión en "un extraordinario instrumento de democracia directa", se imponen a través de éste "pasiones primarias"; muy lejos de comunicar o dotar al pueblo de información, se trata de un instrumento de manipulación política. : esta?