

Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina

Carolina Cuesta

El presente artículo resume algunos de los aportes de líneas teóricas inscriptas en los estudios sociales y, específicamente, en la investigación educativa, respecto a las conceptualizaciones sobre la lectura y la escritura en los últimos lineamientos curriculares para el área de Lengua y Literatura en la Argentina. En este sentido, se focaliza el análisis de las relaciones entre dichas conceptualizaciones legitimadas por las políticas educativas y sus efectos en el trabajo docente. Justamente, uno de los aportes de las perspectivas aquí elegidas se vincula al hecho de postular que estas relaciones entre las políticas y el trabajo docente se visibilizan cuando se las reconoce entramadas en la disciplina escolar, lo cual significa a su vez situarlas en el sistema educativo y en la cultura escolar. Abordar la enseñanza de la lengua y la literatura como disciplina escolar significa reconocerla como 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 (Viñao, 2002: 70-71).

A continuación, se presentarán dos perspectivas de la investigación educativa que proponen formas de indagar las relaciones entre las políticas educativas y el trabajo docente, a modo de tensiones complejas pasibles de ser reconocidas y estudiadas cuando están enmarcadas en las disciplinas escolares, la cultura escolar y el sistema educativo. Por nuestra parte, nos apoyaremos en estos desarrollos para analizar cómo las recientes orientaciones curriculares para el área de lengua y literatura en Argentina, que han conceptualizado la lectura y la escritura como contenidos de la enseñanza, han tenido un efecto desestabilizador sobre el trabajo docente en el área. Para ello, se traerán análisis de distintos documentos oficiales, curriculares y de apoyatura a sus lineamientos, que serán puestos en vínculo con intervenciones de docentes documentadas en el marco de asignaturas y cursos de formación docente universitaria

Aportes de la etnografía y los estudios político educativos al abordaje del trabajo docente como problema de indagación

En su revisión del estado actual de la etnografía, como el estilo de investigación educativa que ha generado una serie de aportes significativos para el estudio de la cotidianidad escolar, Elsie Rockwell (2009) propone el desarrollo de una antropología histórica. Con ello, la categoría de *cultura escolar* acuñada por la sociogénesis de las disciplinas escolares, tiene un rol protagónico, ya que permite sintetizar variables que parecieran resistir un análisis en conjunto de los procesos macro y micro políticos en las escuelas. Mediante las metáforas de lo *no registrado*, escrito, documentado, en las especificaciones de los parámetros historiográficos, la autora 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” (Rockwell, 2009: 167).

En esta *paradoja de las aulas*, porque privilegian la escritura pero no dejan registro escrito de lo que ocurre en ellas, Rockwell 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 escolar⁸. Las búsquedas de esas informaciones sobre las prácticas educativas ocultas en la historia habilitan hipótesis respecto a 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 las líneas teóricas direccionadas por las políticas educativas para la disciplina escolar Lengua y Literatura, con los modos en que los docentes 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, tipologías textuales, de la lectura como construcción de*

⁸ 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).

sentido, de la *experiencia de lectura literaria*, entre otras, en formulaciones de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de la Ley Federal de Educación de 1993, ya derogada, y en los aún vigentes Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de la Ley Nacional de Educación, promulgada en el año 2004. También, en libros de texto, publicaciones para docentes y trabajos escritos de docentes o, para adelantar un ejemplo de lo que queremos señalar, podemos hallar en la diversificación de fuentes, síntesis de mayor densidad discursiva e histórica. Para Rockwell (2009), estas otras miradas sobre los documentos, tanto oficiales como los abandonados o desechados, 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 caso de los docentes, resulta un tema teórico metodológico más que sensible, porque 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.

Por ello, al reconocer la *paradoja del aula*, nos referimos a relevar y estudiar sentidos que docentes y alumnos ponen al ruedo en la cotidianeidad escolar, y 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 se trata de sentidos 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 docentes y alumnos que buscan, esperan, en cuanto conservan y validan. Es decir, qué creencias comparten, o no, docentes y alumnos sobre la enseñanza de la lengua y la 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.

Por lo tanto, se debe fundamentar de qué manera un estudio, 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. Si las intervenciones de docentes que traeremos a colación más adelante ofrecen una zona de indagación *no-documentada*, porque condensan en parte significados de “lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” (Rockwell, 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” (Rockwell, 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.

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* y *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 bien las incoherencias y contradicciones de sus sentidos las que reclamarán que los abstractos teóricos se carguen de una semántica

particular. 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.

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 al *trabajo docente* como objeto de indagación. Para el autor, los sistemas educativos, productos particulares de los sistemas sociales modernos, han ido consolidando su propia cultura y subculturas:

“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 Viñao, 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 académicos que las avalan, 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 explica 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” (Viñao, 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 docente* 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. 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 las tradiciones teóricas y nuevas orientaciones de las políticas educativas entramadas en el sistema educativo, la cultura y las disciplinas escolares, habilitando

una zona de indagación que tanto Rockwell (2009) como Viñao (2002), también se debe mencionar a Díaz Barriga (2009), explican a modo de *conflictos*, esto 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. Señala Rockwell al respecto:

“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”... [que]... “*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)⁹.

Estas discrepancias entre los dos órdenes de saberes, cuando se reconocen, conceden 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, de sus disciplinas escolares.

“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 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

⁹ El destacado es nuestro.

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 apartado.

Políticas educativas en Argentina: el caso de lectura y la escritura como contenidos 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 los reformadores, gestores y expertos y sus legislaciones de

orientaciones para la enseñanza de la lengua y la literatura, siempre *superadoras* de las anteriores, debieran 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 a cómo organizar sus relaciones epistemológicas junto a su concreción metodológica. Esta zona de lo no previsto, ha sido planteada en este artículo como tensión entre *saberes pedagógicos* y *saberes docentes*, y sobre ella nos vamos a concentrar de ahora en más.

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. 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)¹⁰.

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".

¹⁰ 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.

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, 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).

A continuación, iremos citando momentos significativos del fragmento del DCRN para fundamentar nuestro análisis. 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 de la psicogénesis “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 la psicogénesis, a través de la voz de Delia Lerner, quien 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 de la perspectiva sociocultural estipuladas en *La Gran Ocasión*, de Graciela Montes (2006), documento destinado a los docentes de todo el país elaborado en el marco del Plan Nacional de Lectura: “*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”¹¹.

Hemos referido extensamente al DCRN y hemos vuelto a sus palabras para reordenar sus directrices porque resumen cómo los órdenes del trabajo docente 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 de los sentidos de los textos que parecen formularse aquí y que, justamente con este vacío, abona a la tensión entre saberes pedagógicos y saberes docentes.

La proliferación de las conceptualizaciones asignadas a la lectura en el DCRN, parecen reenviarnos a interrogantes planteados por los profesores de la ciudad de Cipolletti 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, 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”.

Si bien los NAP, este DCRN y también como veremos el Diseño Curricular Prácticas del Lenguaje (en adelante, DCPL) 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 1º y 2º

¹¹ Los destacados son nuestros.

Ciclo. Material para el docente”¹², para observar el tráfico de los encastres de perspectivas en los distintos niveles educativos. Allí se señala lo siguiente:

“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)¹³.

Nuevamente, pasaremos a citar momentos significativos para el análisis del citado documento. 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

¹² 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. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/actividadlecturaadenovelas.pdf>; pp. 1-2.

¹³ El destacado es nuestro.

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 “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”¹⁴ 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 descritas 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 DCPL tendrá su continuidad en los últimos Diseños Curriculares para el área de Literatura (4º 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. De esta manera, lo analiza Érica Pantano (2011):

(...) “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

¹⁴ 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, por ejemplo). 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).

experimentaciones. Se podría decir que esta instancia es la más vanguardista y ‘compleja’ (DC, 2009: 12; Pantano, 2011: 10).

Justamente, en uno de los pocos trabajos de revisión crítica de los NAP, María Dolores Duarte y Ana María Franco (2008), recuperan los NAP de Literatura para 8°/1^{er} 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 puede volverse más inclusiva de esos juegos de saberes¹⁵. Por lo tanto, estos documentos no presentan quiebres visibles respecto a 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 en la enseñanza de la literatura en particular. Enseñanza de la literatura reconfigurada en formación de lectores que ahora es responsable 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 entre los saberes docentes y los saberes pedagógicos, porque vacían u opacan qué se pondrá en

¹⁵ 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 1° 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).

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* basado en la ficción de que no se está enseñando a leer una novela, pero, en realidad, sí, propuesta por el documento PL “Ámbito literario” para primaria, que hemos analizado antes, se replica en las formulaciones del Diseño de Literatura para 4° año de la provincia de Buenos Aires¹⁶ (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 la perspectiva sociocultural “construcción de subjetividades”, homologado a “construcción de significados” de la psicogénesis, 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).

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 direccionalidad 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 debiera agregar “sentidos”. Esos significados y sentidos *no son construidos*, sino *negociados* y *asignados* al texto en cuestión como validación 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

¹⁶ 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>.

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” en cuanto “experiencia personal”, 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 DCPL para la Educación Secundaria Básica¹⁷ de la provincia de Buenos Aires. 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 (particularmente cuando estos jóvenes deciden romper lazos con sus culturas de origen). Petit reutiliza conceptualizaciones de Michel de Certeau (2000) para desagregar esa “lectura privada” y esa “lectura pública” que, para la antropóloga francesa, 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,¹⁸ 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, 2010).

En realidad, en nombre de lo social, se promueve una construcción del docente como “mediador” asocial, ahistórico y apolítico, porque está encargado de hacer devenir en el aula una lectura que se

¹⁷ Disponibles en:

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1anio.pdf>

¹⁸ 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, 2003, 2006).

entienda 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 amplio¹⁹, no irrumpiría en las clases. 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 antes, serán más divulgadas a partir de 2006 con la salida de *La Gran Ocasión*²⁰:

“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”²¹ para la que hay que transformar el aula en una “situación/experiencia” y dejar que fluya la “multiplicidad de sentidos”.

¹⁹ 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, por ejemplo) como producto de las *vidas* (de los cantantes). O, al menos, este principio explicativo es recurrente en las formas en que los medios masivos de comunicación los presentan (Cuesta, 2010).

²⁰ Disponible en: http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf.

²¹ 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

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 el año 2009 y en el marco de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura con modalidad virtual de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), dictamos junto al profesor Aldo Raponi la asignatura Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. En los espacios del aula virtual denominados Foros, destinados al intercambio y discusión de los temas y la bibliografía trabajada, la profesora Silvia Vázquez²², 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 Alvarado²³ 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

literatura en relación con su formación moral y política se entramarían 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 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/noticiasdeladgcyev072/default2.cfm?id=14932>.

²² 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.

²³ Se refiere al trabajo que formaba parte del corpus bibliográfico de la clase: Alvarado, Maite (2001). “Enfoques en la enseñanza de la escritura”. 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.

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 hayan sentido a la misma, la gente no utiliza la escritura, si necesitan hacer una nota 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 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, por qué no decirlo, de inspiración; nuestros escritos eran socializados, el escribir tenían 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 socioculturales²⁴.

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

²⁴ 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 señala Dora Riestra (2010), la psicogénesis, en particular, ha proscrito 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.

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 Rodríguez²⁵, 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 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 una de nuestras publicaciones (Cuesta, 2006) y nos devuelve, justamente, un modo de leerlo vinculado a una liberación de los sentidos que se clausuran en el rastreo de categorías literarias en los textos, pero que quedan habilitados cuando se empalma un trabajo con consignas de escritura de imaginación. No obstante, este modo de organizar la

²⁵ 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° 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.

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 las nociones 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 se reiteran 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 debiera ser, entonces, el trabajo docente.

Palabras finales

Por nuestra parte, el proyecto de una construcción metodológica para la enseñanza de la lengua y la literatura articulada en prácticas de lectura y escritura, siempre entendidas desde una perspectiva social, cultural e histórica, ha sido formulado en trabajos recientes (Cuesta, 2010; 2011; 2013). En resumen, se trata de plantear que no es posible sustentar en términos teóricos propuestas de enseñanza con sentido y valor para docentes y alumnos, que muchas veces requieren ir más allá de las orientaciones políticas educativas del momento. En todo caso, dichas orientaciones son una variable más de esa lógica eventual, pero no su determinación. Es decir, que el análisis de las relaciones entre las orientaciones disciplinares de las políticas educativas y las cotidianas realizaciones del trabajo docente son las que habilitan conocer los efectos de la primeras en el segundo, ya que se visibilizan 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, mediante sus lecturas y escrituras, 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. Como hemos desarrollado a lo largo del presente artículo, se trata de una apuesta anclada en estudios sobre la cultura escolar de miradas antropológico-históricas y político-históricas, ya que permiten 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, o rechazan, 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 el sistema educativo y, en cuanto disciplina escolar, en el reconocimiento de las tensiones entre los saberes docentes y los saberes pedagógicos que, justamente, caracterizan al trabajo docente.

Bibliografía citada

- Bota, Cristian y Bronckart, Jean-Paul (2010). “Voloshinov y Bajtin: dos enfoques radicalmente opuestos de los géneros de textos y de su carácter”. Riestra, D. [comp.]. *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 107-127.
- Bronckart, Jean-Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Certeau, Michel de (2000). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Cuesta, Carolina (2003). *Los diversos modos de leer literatura en las escuelas: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural* [en línea]. Tesina de Licenciatura. SeDiCI (Servicio de Difusión de la Creación Intelectual de la Universidad Nacional de La Plata). Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/2805/Documento_completo_.pdf?sequence=19
- (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- (2010). “Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas”. *Leitura: Teoria & Prática. Revista Semestral de la Asociación de Lectura de Brasil (ALB)*, Campinas (San Pablo), Año 28, N° 55, diciembre, UNICamp - Global Editora, pp. 5-12.
- (2011). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [en línea]. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- (2013). “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad”. *Literatura: teoría, historia, crítica*. Bogotá, Vol. 15, n° 2, julio – diciembre, Universidad Nacional de Colombia, pp. 97-119.
- Díaz Barriga, Ángel (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Dubin, Mariano (2011). *Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes*. La Plata, Memoria Académica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.391/te.391.pdf>.
- Duarte, María Dolores 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’”. 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 Cdrom.
- Eagleton, Terry (1988). *Una introducción a la teoría literaria.* México, Fondo de Cultura Económica.
- Goodson, Ivor (2000). *El cambio en el currículum.* Barcelona, Octaedro.
- Pantano, Érica (2011). "Reforma educativa, Diseño curricular y docencia: un campo tensionado". *El toldero de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura.* Año 2, N° 2, abril, Fahce - UNLP. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-pantano>
- Petit, Michèl (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* México, FCE.
- (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado.* México, FCE.
- Riestra, Dora (2010). "Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas?", en: *El toldero de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura.* Año 1, Nro. 1, octubre, FaHCE-UNLP. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/m-riestra>
- Rockwell, Elsie (2000). "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura". *Diversité Langues. Revue et forums interdisciplinaires sur la dynamique des langues.* Montréal (Québec), Vol. V. Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>
- (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires, Paidós.
- Sawaya, Sandra M. (2008). "Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura.* Año 4, N.º 4, mayo, Buenos Aires, El Hacedor, pp. 54-71.
- (2010). "Procesos psicopedagógicos, lectura, escritura y las instituciones escolares". *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.
- Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.* México, Ediciones Morata.