



Aglutinaciones, ensambles y exclusiones: mecanismos de difuminación de la raigambre horizontal de los discursos sobre la didáctica de la lengua [1]

Andrea Steiervalt*

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas sino de crearlas y recrearlas.

Paulo Freire

Introducción

La comprensión lectora -o la falta de comprensión- está de moda: la enarbolan políticos, especialistas en neurociencias, periodistas, docentes y la sociedad en general. Esa supuesta dificultad para el procesamiento de los sentidos textualizados por parte de los estudiantes es asociada de inmediato no solo con la escuela y sus responsabilidades sino también con la función

* Profesora en Lengua y Literatura, Magíster en Gestión Emprendedora en Lectura y Doctoranda de la Universidad de San Andrés. Actualmente, integra el grupo de investigación Enfoque Dialógico de la Argumentación y de la Polifonía (EDAP) dependiente de la Universidad de Buenos Aires. Su campo de interés se circunscribe a la problemática de la didáctica de la lectura y escritura de textos en la Escuela Secundaria y en el ingreso universitario.

steiervalta@yahoo.com.ar

del espacio curricular conocido como Lengua [2]. En efecto, como argumento que refuerza las posiciones alteradas por las “deficiencias”, se destacan los objetables resultados en pruebas estandarizadas realizadas en dicha materia en nivel secundario -ONE, PISA y Aprender-. Así, la pregunta por la comprensión anclada en presupuestos cognitivistas encuentra su par responsivo en la misma línea de pensamiento y en Lengua. En algún punto, si nos remontamos a la conformación del sistema educativo, la centralidad de las actividades de matemática y de lengua en la escuela es elocuente al ver, simplemente, la carga horaria profusa que los espacios curriculares tenían asignada tanto en el nivel primario como en el nivel secundario. Consecuentemente, puede decirse que ambas materias estructuraron representaciones fuertes sobre la incidencia que tenían para alcanzar los fines educativos de la enseñanza sistémica.

Ahora bien, con el devenir de los años y de las reformas curriculares, el lugar que los contenidos de matemática y de lengua han ocupado ha sufrido alteraciones susceptibles de ser indagadas para comprender qué sitio tienen en la actualidad en el despliegue curricular y qué representaciones sobre el lugar que ocupan subsisten. En este sentido, dado que los intereses que nos convocan se vertebran entorno de enseñanza de la lengua y la literatura, intentaremos indagar, por un lado, las tradiciones, recortes y ensambles teóricos en la enseñanza del espacio curricular que nos aboca y, por otro, las reconfiguraciones de lengua y literatura en los diseños curriculares de la Escuela Secundaria para establecer la congruencia de las demandas sociales proferidas al espacio de Lengua respecto de los aspectos la comprensión y la producción escrita de los estudiantes. Quizá, podríamos entender como subsidiario el recorrido en tanto apela al discurso del sentido común, no obstante, creemos que la labor puede ayudarnos a esclarecer la relación entre las representaciones sobre el espacio curricular y las posibles intervenciones didácticas que en él puedan realizarse para optimizar la apropiación de aprendizajes asociados a la lengua y a la literatura en los estudiantes.

Para organizar nuestro escrito, en primer lugar, abordaremos conceptualizaciones sobre las representaciones sociales y el sentido común; en segundo lugar, presentaremos un sucinto recorrido por las tradiciones imperantes en la enseñanza de la disciplina; en tercer lugar, caracterizaremos tres perspectivas que orientaron y orientan la política educativa en Lengua en el país y, por último, esbozaremos las primeras conclusiones que el devenir del trabajo nos evoca.

Discursos dominantes y representaciones sobre la lengua

Alejandro Raiter (2012) señala que lo que caracteriza a los constructos del sentido común es que son un conjunto de conocimientos, de contenidos y de enunciados que se han recibido de modo acrítico y que de ese modo permanecen en los sistemas de creencias desde los que son reproducidos (p. 26). Indica, además, que están por fuera de los sistemas de validación dado que se inscriben netamente en sistemas de creencias que los mantienen vigentes: son formas dominantes de discurso. Por último, agrega que uno de los objetos de la investigación es confrontar las formas del sentido común y las representaciones dominantes con formas explicativas provenientes del campo de la ciencia.

Si las formas del sentido común son amplias y extendidas, las representaciones sociales son una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos. Toda representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, pp. 17-18).

En este punto nos preguntamos, ¿en qué rasgos se originan los contenidos del sentido común que recibimos de modo acrítico sobre la función de Lengua en la escuela media?, ¿qué representaciones sobre la enseñanza de la lengua y sobre la literatura han sido difundidas oficialmente en nuestro país?, ¿cuáles y de qué índole fueron las conformaciones en el campo de la didáctica de la lengua y de la literatura que reclaman determinar una zona ríspida para anclar la mirada crítica? [3], ¿qué efectos producen en el escenario escolar? Al amparo de las reflexiones suscitadas por los mencionados interrogantes, intentaremos entretrejer vínculos entre las representaciones sobre la enseñanza de la lengua y la literatura y la demanda de niveles de logros cuantificables en pruebas estandarizadas de la materia.

Respecto de ello, un aporte interesante del recorte bibliográfico colectado son las consideraciones de Sandra María Sawaya en “Sujetos, normas y prácticas de lectura y escritura: la cultura escolar y la psicología” (2018) quien, en su análisis, logra relacionar conceptos de corte historicista relativos a las formas escolares de enseñar o a las manifestaciones de la cultura escolar (Vincent, 1980; Chervel, 1990; Julia, 1995; Viñao Frago, 1995; Escolano, 1998) con las

prácticas de lectura y de escritura en las aulas. El trabajo recupera la idea de Julia de *cultura escolar* como forma solapada de imposición de prácticas escolares que responden a luchas que van más allá de su esfera de dominio debido a que no se vinculan con objetivos meramente pedagógicos, sino que, antes bien, se enlazan con disputas por la hegemonía. A su vez, Sawaya pone a dialogar la conceptualización de Julia con la evolución del concepto de *cultura escolar* propuesta por Elsie Rockwell (2009) quien entiende que la contradicción entre la prescripción de normas desde la política educacional y la realidad exterior es visible.

¿Cómo permeabilizar esta linde entre fines educativos construidos sobre la base de luchas por la hegemonía a fuerza de estructuras representacionales dominantes? ¿Cómo visibilizar la diversidad de herencias culturales que circulan en el ámbito escolar que describe Rockwell? Evidentemente, no resulta sencillo, sin embargo, intentaremos construir un promontorio en la zona ríspida planteada por Cuesta (2011) para pesquisar tradiciones, recortes y ensambles teóricos en la enseñanza de la lengua y de la literatura.

Tradiciones escolares en la enseñanza de la lengua y de la literatura

La escuela como espacio social e histórico es creadora de estructuras culturales propias que configuran formas a las que las podemos agrupar bajo la noción de cultura escolar (Chervel, 1990). Para este pensador francés las instituciones educativas se caracterizan porque en la “gramática escolar” incluyen *formas perennes* y *formas cambiantes* de producción cultural. Esta idea estructural de *forma escolar*, esencialmente, es constitutiva junto con las reglas de funcionamiento del sistema escolar en su conjunto. Pensar en las tradiciones de enseñanza de la lengua y de la literatura es, en algún sentido, pensar lo perenne y lo cambiante; es también pensar esquemas y rutinas que modelizan ideas de la disciplina escolar. Por ello, proponemos recorrer algunas tradiciones en la enseñanza de la lengua y la literatura para comprender qué de esa historia disciplinar nos sobrevive, cómo lo hace y de qué manera influye en las representaciones sobre las concepciones de lengua y literatura.

Para comenzar la retrospectiva, podríamos recurrir a las escenas de lectura de la extendida educación sistémica en los albores del siglo XX. Escenas que remiten directamente a la formación del público lector ligado a un nuevo objeto de consumo: el libro. El libro -que se plasmaba en el catecismo, el manual, el texto de lectura, los leccionarios- era eje fundamental

de los fines educativos que entorno de la alfabetización estaban definidos. Bajo esos propósitos educativos, la lectura se concebía como subsidiaria de formas de escritura por lo que la realización silenciosa de aproximación textual se tornó en el estímulo, en el disparador omnipresente de la forma escrita (Cucuzza y Pineau, 2000). Así, el libro centralizó las escenas de lectura y consagró en lugar de privilegio a la escritura.

Asociada a la centralidad del cálculo y de la escritura en los programas de estudio, la distribución de horas a Matemática y a Lengua resultó profusa. Consecuentemente, las apropiaciones disciplinares de los estudiantes se correlacionaron directamente con las actividades realizadas en las materias mencionadas. En este punto resulta preciso destacar que la expansión de la escuela se dio en el nivel primario, nivel que, por aquellos tiempos, era el encargado de la alfabetización inicial de manera exclusiva. Así, enseñar Lengua era enseñar el código lingüístico y evaluar en el espacio curricular implicaba la corrección de los escritos producidos por el estudiante con el objetivo de establecer grados de apropiación de ese código escrito. En este proceso el objeto de aprendizaje y el objeto de comunicación de los aprendizajes se mimetizan. Esa mimesis es una de las *estructuras perennes* que sobreviven en la representación social: todo lo referido al lenguaje escrito ha de aprenderse en Lengua.

En lo concerniente con lo literario, desde fines del siglo XIX se fue imponiendo la enseñanza historiográfica que supone como criterios organizadores las periodizaciones y los autores como sus representantes: “influencias”, “el mensaje”, “la obra” son categorías dominantes en la época (Cuesta, 2011). Adicionalmente, el canon escolar tallado por la mano esmerada de Ricardo Rojas se plasmó en la colección *La Biblioteca Argentina* que, conjuntamente con *La Cultura Argentina* de José Ingenieros, habría de dar lugar a los mecanismos de selección y de crítica del conjunto de lecturas que contribuirían a conformar la identidad nacional. Si bien las improntas literarias que defenderían serían diferenciadas -Rojas abogaría por una mirada tradicional y nacionalista de lo literario mientras que Ingenieros apostaría por la inclusión de voces antidogmáticas no siempre conocidas-; ambos propiciaron y conformaron la constitución del primer canon literario amparados en la producción editorial (Hermida, 2015).

Entrados los años sesenta y consolidándose en los setenta, los trabajos estructuralistas en el campo de la gramática en la Universidad de Buenos Aires liderados por Ana María Barrenechea

fueron didactizados por las editoriales y transferidos de manera directa a la escuela secundaria, luego, al nivel primario (Sardi, 2006). Su impronta científicista y analítica se marinó armoniosamente con el modelo tecnocrático de enseñanza por lo que la indagación de estructuras lingüísticas abstraídas del entorno circundante se transformó en una actividad recurrente. Evidentemente, estas tareas eran posibles bajo lógicas mecanicistas que suponían la apropiación de los saberes sujetos a entrenamiento intensivo: un listado de una centena de oraciones para analizar era un trabajo asequible.

Por esos días, en el plano literario, los manuales escolares permiten el ingreso de algunas categorías narratológicas mediante consignas que articulan el análisis literario con cuestionarios que remiten a nociones del análisis estructural del relato. Efectivamente, las referencias a personajes, narradores, espacios y tiempos del relato nuclea las actividades de los estudiantes (Cuesta, 2010). Las categorías mencionadas en este apartado continuaron vigentes por muchos años y, en algún sentido, conforman todavía aún algunas de las ideas que persisten sobre qué significa enseñar y qué significa aprender en Lengua [4]. De lo enunciado se deriva que algunas concepciones de corte saussureano pueden avizorarse como formas perennes que anidan en las representaciones del campo disciplinar que nos concierne.

Faltando dos décadas para arribar al siglo XX, el llamado modelo comunicacional incursiona en las aulas con una nueva concepción de lengua, no ya como código sino como instrumento comunicativo. Esta será una de las ideas más robustas en las representaciones sobre la lengua que, pasado el nuevo milenio, será puesto en debate. Bajo las influencias del auge comunicacional que se aceleraría hasta el vertiginoso camino a la virtualidad, la dimensión lingüística en terreno de la enseñanza de la lengua se revelaría insuficiente, por lo que, las gramáticas textuales y los estudios discursivos ampliarían el espectro de contenidos a enseñar. De estos años, y consolidándose en los manuales y en las planificaciones, las tipologías y clases textuales llegarían para ensamblarse en los currículums de allí en más.

A su vez, en 1984, el modelo de enseñanza historiográfica de la literatura que llevaba años de cuestionamiento entra en crisis definitiva. En lo atinente con este suceso, Bombini (2001) refiere que:

se registra en el ámbito de la escuela media un fenómeno de apertura a la lectura de nuevos textos, respaldado en alguna medida por el mercado editorial. Frente a la crisis del modelo historiográfico que debía ajustarse a un listado estricto de textos para ser leídos, se promueve en la década de 1980 la apertura del canon escolar a nuevos textos, entre los que se contarán autores contemporáneos, textos de la llamada "literatura juvenil" y objetos culturales que, si bien habían sido ya considerados en la escuela, encuentran ahora más que un nuevo marco pedagógico-didáctico adecuado para su consideración en la enseñanza, un clima de permeabilidad altamente favorable. De esta forma, historietas, fotonovelas, letras de canciones, especialmente letras de rock, y graffitis pasan a formar parte del repertorio posible incluido en libros de texto, antologías o entre los materiales que los jóvenes trabajaran en el aula (pp. 56-57).

Como podemos apreciar, las acciones de apertura enumeradas por el investigador permeabilizan la historiografía centrada en la producción literaria para comenzar a dirigir la mirada sobre la recepción. En este caso, entendemos pertinente hacer referencia a los aportes que desde la hermenéutica contribuyen con la gestión pedagógica de los nuevos estudiantes que se suman a las filas del nivel medio de enseñanza. Por otra parte, se da inicio a experiencias sistemáticas con textos que articulan lenguaje verbal y gráfico. Es, sin dudas, esta apertura el puntapié para el vertiginoso cambio que tendría lugar décadas después con las experiencias estéticas multimodales.

Por su parte, los noventa fueron años de reformas que marcarían el sistema educativo argentino. La implementación de la Ley Federal de Educación (1993) implica el financiamiento de las políticas educativas con préstamos en la banca internacional que, en un mundo incipientemente globalizado, impone condiciones para la prestación. Entre las condiciones más novedosas se cuentan los operativos de evaluación de aprendizajes de tipo estandarizados en los que los criterios de medición se asocian a las competencias y el surgimiento de la figura del especialista cuya función principal es la determinación de los *Contenidos Básicos Comunes* entendidos como garantes de la coherencia sistémica en el marco de una política descentralizada. En la disciplina que nos concierne, los cruces de conceptos o reconceptualizaciones de desarrollos sobre la lectura y la escritura de líneas constructivistas (psicología experimental) y producto del germinal campo de la psicología educacional se adicionan a las teorías y modelos de la comunicación, de la pragmática, de la enunciación y de la gramática del texto (Cuesta, 2018) [5].

Un apartado diferenciado merece el objeto literario en tiempos de reformas: no solo la especificidad de lo literario fue diluida al colocar este discurso a la par de los diversos discursos sociales circulantes, sino que, a la vez, se obturaron las discusiones que hasta el momento se habían puesto de manifiesto sobre la conformación del canon escolar. En lugar de ello, por un lado, conceptos tales como ficcionalidad, intertexto y polifonía se tornan centrales en desmedro del volumen de lecturas; por otro, el microrrelato y la literatura juvenil son las inclusiones que caracterizan el período (Duarte, 2011).

La llegada del nuevo milenio fue tiempo de eclosiones y reacomodamientos. En efecto, la profunda crisis social, cultural, económica, política y educativa llevaría a las escuelas a adicionar a su función de enseñanza la tarea de asistir a aquellos que habían sido marginados. A pesar de ello, quedaría margen para nuevas recomposiciones y reformas. Así, en 2006, la Ley de Educación Nacional marcaría la obligatoriedad de la Escuela Secundaria y la reformulación de los Diseños Curriculares. Estos tendrían la laboriosa tarea de enunciar orientaciones para todas las disciplinas escolares de los niveles obligatorios en todas las jurisdicciones lo que despertó disputas y tensiones en relación con la pertinencia de las transformaciones. Sin embargo, con distintos modos, escenarios y propuestas, las jurisdicciones encararon la tarea de la reforma curricular más o menos vinculada con la normativa marco.

¿Cuál es la lógica con la que se construyen las prescripciones curriculares? ¿Qué operaciones son necesarias para darles forma documental? A la luz de estos interrogantes, analizaremos los recortes, los ensambles y las perspectivas que dominan la enseñanza de la lengua y de la literatura en el escenario educativo de la Argentina.

Recortes y ensambles teóricos en la enseñanza de la lengua y de la literatura

La distinción entre discursos horizontales y verticales que propone Basil Bernstein (1999) resulta productiva para entender la existencia de recortes y de ensambles en la enseñanza de la lengua y de la literatura que ha sido postulada por Cuesta (2011). Los primeros, según el autor, son estructuras organizadas de forma segmentada -en general son orales y locales, formas del sentido común-; por su parte, los segundos son estructuras jerárquicas, coherentes, explícitas y sistemáticas. Para el investigador, los discursos disciplinares son verticales dado que se caracterizan por la exhaustiva validación a la que son sometidos dentro de las comunidades que

los generan debido a que estas les exigen coherencia y sistematicidad. No obstante, dentro de los discursos verticales el conocimiento puede organizarse de manera jerárquica u horizontal. Los primeros son típicos de las ciencias naturales porque tienden a integrar los descubrimientos, los principios o conocimientos a teorías de mayor amplitud; contrariamente, los horizontales son propios de las ciencias sociales y humanas y tienen la particularidad de que cada teoría propone principios que, en ocasiones, confrontan con otras corrientes teóricas con las que puede disputar un lugar en la construcción del conocimiento. Para ejemplificar su perspectiva, Bernstein propone pensar en la diversidad de estudios literarios porque en la horizontalidad construyen lenguajes especializados y dotados de autonomía que no logran integración sino, antes bien suelen marcar exclusiones. Apropiarse de conocimientos de estudios literarios implicaría, entonces, mecanismos de acumulación y contraste.

Retomando la idea de recorte y de ensamble en la enseñanza de la disciplina escolar que nos concierne, se presenta el problema de la selección de los enfoques a adoptar, de los lenguajes a utilizar y de los procedimientos a ejecutar: ¿qué teorías, qué enfoques, qué perspectivas han de incluirse en los diseños curriculares?, ¿quiénes seleccionarán y qué procedimientos de recontextualización habrán de proponer? Como hemos apreciado en el apartado anterior, a lo largo de la historia de la educación sistemática en Argentina, los objetivos de enseñanza han mutado y, a la vez, en su derrotero han conformado estructuras representacionales fuertes sobre qué es aprender lengua y literatura y sobre cómo enseñarla. Por estos días, entonces, ¿qué ensambles y recortes avizoramos en la política educativa? La incógnita como motor nos ha conducido a vislumbrar tres perspectivas didácticas dominantes: la perspectiva psicogenética, el cognitivismo textualista y la perspectiva sociocultural (Cuesta, 2011).

La perspectiva psicogenética en el territorio de la provincia de Buenos Aires se materializa en el grupo de profesionales que conforman la publicación *Lectura y vida* (1980-2010) gestada en los claustros de la Universidad Nacional de La Plata. Esta actividad editorial hizo posible la expresión de los fundamentos teóricos y metodológicos de la perspectiva y, a su vez, articuló la investigación con la prescripción que llevarían adelante mediante los diseños curriculares (Nieto, 2013). En relación con los fundamentos teóricos que se aglutinan en la corriente psicogenética, como se infiere de su denominación, la influencia del constructivismo de Piaget es innegable: el sujeto -estudiante en este caso- construye el conocimiento a partir de esquemas de elaboración

previa que le permiten la asimilación, la acomodación y la adaptación. Asimismo, la lógica intervencionista demanda la articulación de estas concepciones con teorizaciones de corte didáctico que hacen posible la transferencia de las indagaciones propias de la psicología cognitiva a las aulas. Puestos frente a esta necesidad, la didáctica de la matemática francesa de la mano de Yves Chevallard, Guy Brousseau y Jean Brun ofrece categorías como *transposición didáctica* y *contrato didáctico* que ponen en escena las particularidades de los saberes en el espacio áulico. Finalmente, las ciencias del lenguaje completan el ensamble teórico metodológico postulado por Cuesta (2011). En consecuencia, el enfoque del grupo de *Lectura y vida* se conforma, por un lado, de conceptos lingüísticos como “géneros discursivos”, “tipos textuales” y “secuencias textuales” y, por otro, de modelizaciones de raigambre psicolingüística sobre niveles de procesamiento de comprensión y sobre procesos de producción de los textos escritos.

Si retomamos las consideraciones de Bernstein veremos que, como se ha enunciado en las líneas precedentes, de las indagaciones del campo humano y social se seleccionan teorías y presupuestos que, en ese mismo acto, excluyen o rechazan otras perspectivas. En el caso que nos ocupa, el distanciamiento de la lingüística estructuralista, de los estudios formalistas y de las actividades escolares “mecanicistas” que habían resultado hegemónicas por mucho tiempo y la confrontación con los seguidores de la corriente conocida como “conciencia fonológica” son explicitados en las múltiples producciones publicadas a lo largo de los años por el colectivo. Por lo expuesto, podemos decir que las operaciones de rechazo y de adherencia construyen la identidad del grupo de investigadores. En términos de Cuesta (2011), el ensamble y la delimitación amalgaman un recorte que vuelve particularizable al grupo intelectual.

Por su parte, para el cognitivismo textualista la lectura y la escritura son entendidas como desarrollos de *competencias* [6] ligadas a la comprensión y producción de textos. Estos modelos, que se manifiestan con diferentes grados de sujeción a los principios cognitivos, recogen sus fundamentos de los hallazgos experimentales obtenidos de los niveles de desempeño de personas -con y sin patologías de procesamiento lingüístico- llevados a cabo tanto en el campo médico como en el escenario educativo. A partir de los resultados, por un lado, se modelizan los procesos mentales involucrados en la comprensión y en la producción de textos; por otro, se provee de material didáctico para los distintos niveles educativos. Por esa razón, con distintos

grados de maridaje, el ensamble disciplinar entre la neurología, la psicología y la lingüística resulta funcional. Estas relaciones complementarias han arrojado múltiples investigaciones como las lideradas por distintas dependencias de la Universidad de Buenos Aires. Específicamente, en la Facultad de Filosofía y Letras, en la de Psicología [7] y en la Cátedra Arnoux de Semiología del Ciclo Básico Común [8] se han conformado equipos de investigación que, a partir de los resultados obtenidos, han generado propuestas de trabajo que han sido transferidas a las aulas con amplio suceso. Particularmente, las producciones de las dos primeras mencionadas se han consolidado en los niveles obligatorios de educación; la última, codo a codo con el crecimiento del sistema universitario que se ha dado a partir de la década de los noventa, ha incidido en los programas de ingreso y en los proyectos de cátedra de las materias de grado relacionadas con la lectura y la escritura.

Paralelamente, las modelizaciones sobre niveles de procesamiento de la comprensión y sobre la recursividad de los procesos de producción escrita han tenido fuerte aceptación no solo en las aulas de todos los niveles educativos sino también en la estructuración de las pruebas de medición de calidad educativa (Nieto, 2017). Como resultado del profuso suceso de esta perspectiva, la idea de “adquisición de habilidades y de competencias para construir o producir sentido” es el legado discursivamente tangible de este tipo de pesquisas. Indiscutiblemente, los aportes del cognitivismo textualista han sido trascendentes para pensar la didáctica de la lengua y de la literatura y exceden el sucinto recorte que hemos realizado, no obstante, las objeciones a esta perspectiva han versado sobre las dificultades de transferencia de resultados obtenidos experimentalmente a entornos sociales complejos como el de la escuela secundaria [9]. En ese sentido, hechas las salvedades sobre los recortes en relación con lo social operados por el cognitivismo textualista, podemos aproximarnos a la perspectiva que propondrá de esa marginalización su centralidad.

Avanzando en nuestro análisis, abordaremos la perspectiva sociocultural que cierra la taxonomía propuesta por este escrito. Desde esta concepción, la lectura y la escritura en el aula son entendidas como posibilidades de construcción y de transformación de las subjetividades de los estudiantes (Cuesta, 2018). Estos presupuestos se fundamentan en las conceptualizaciones posestructuralistas de De Certeau (1996) sobre las “tácticas” o las “artes de hacer” que los sujetos dominados despliegan para enfrentar estructuras dominantes de poder.

Desde este posicionamiento, la idea de táctica es entendida como un mecanismo de acción de los sectores sometidos para, activamente y por efecto de los “desvíos”, construir sentidos encuadrados en operaciones de resistencia y de apropiación situada.

Esta forma de entender las apropiaciones de los “débiles” resulta congruente con la pedagogía de corte etnográfica [10] que subyace en la propuesta de una didáctica sociocultural de la lengua y de la literatura que Bombini y Cuesta propulsan en Argentina desde hace dos décadas. Profundizando en los supuestos de esta perspectiva, Elsie Rockwell (2000) -una de las investigadoras que forma parte del conjunto teórico que utilizan los investigadores- afirma que “la lengua escrita no existe en abstracto, como herramienta que se puede utilizar en cualquier momento o para cualquier fin. Sólo se le apropia como parte de una práctica cultural concreta, y difícilmente es transferida a otros ámbitos” (p. 8). Tal como se puede apreciar es, justamente, en esta presunción en la que se observa el distanciamiento respecto de la perspectiva anterior: la transferibilidad de los conocimientos entendidos para ambos como prácticas, pero con distintos sentidos involucrados. En efecto, si para el modelo cognitivo textualista las prácticas son adquisiciones, para el sociocultural serán apropiaciones culturales. En la primera línea de trabajo, las prácticas del lenguaje son configuradas a partir de los diferentes *quehaceres* puestos en juego para la construcción de conocimientos en el ámbito escolar; para la segunda, las prácticas letradas o de literacidad [11] son tácticas de actividad furtiva. Por lo expuesto, resulta preciso distinguir las distancias semánticas que dichas conceptualizaciones cifran.

Asimismo, habría que hacer mención a los aportes de la antropología que, desde la *otredad* como noción fundante de la disciplina, estructuran la perspectiva. Un caso digno de mención es el de Geertz (1987) cuyos trabajos propician la descripción densa de los fenómenos sociales particularizados y, por ende, en el campo educativo estimulan indagaciones de índole etnográfica que, históricamente, han constituido estudios marginalizados. Dicho en otras palabras, esta perspectiva presenta fundamentos fuertes para estudiar la realidad social desde la circunstancia, circunstanciada, señala Cuesta (2011). Así pues, la etnografía adscribe al estudio y comprensión de la enseñanza como acciones sociales, históricas y culturales en las que los estudiantes y los docentes son parte de las configuraciones que, con el devenir del tiempo, se han aglutinado en torno de la disciplina escolar. Es por ello que, el ensamble se manifiesta,

particularmente, en circunstancias que son susceptibles de ser indagadas como objeto de estudio para comprender y, por qué no, para ofrecer vías de explicación de los procesos educativos vinculados con la lengua y la literatura.

Primeras conclusiones

A lo largo del escrito hemos recorrido algunas tradiciones en la enseñanza de la lengua y la literatura buscando comprender qué de esa historia disciplinar nos sobrevive, cómo lo hace y de qué manera influye en las representaciones sobre las concepciones de lengua y literatura con las que nos desenvolvemos a diario. Del análisis se desprende que el peso de la historiografía literaria permanece cuando se asocia la literatura con valores cifrados en mensajes, que la escritura -que imaginariamente solo se aprende en Lengua- ocupa un lugar privilegiado frente a la oralidad, que el estructuralismo anida en la representación de las prácticas escolares que se realizan en el área y, por último, que esas prácticas son asumidas como las garantes de la comprensión textual. Las razones de tales representaciones se emparentan con la duración en el tiempo y con la uniformidad que estas prácticas de lectura y de escritura alcanzaron dentro del sistema educativo sostenidas, incluso, por el mercado editorial. Al mismo tiempo, resulta paradójico que el movimiento de descentralización de lo literario como discurso llevado adelante tanto por el avance del modelo comunicacional como por las diversas tipologizaciones de textos en boga no colocara en lugar periférico el artefacto literario. Una posible respuesta puede anidar en que la literatura ocupa un sitio de referencia cultural más allá de las tradiciones rastreables en el campo educativo.

Por otro lado, la apropiación del alfabeto que ocurre contenida especialmente en el espacio curricular que nos concierne en la escuela primaria, y que liga la construcción de sentidos y la producción de textos al conocimiento del código, fortalece la idea de especificidad de Lengua en los sucesivos niveles educativos para enseñar formas de lenguaje y de discurso transferibles a otras disciplinas escolares. Posicionados en este lugar tenso entre la representación y la realidad bastaría con tomar un horario escolar de un curso del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria para notar que Literatura -no Lengua- tiene una carga de tres horas semanales. ¿Podría ser que en las actividades realizadas en dicho espacio fueran suficientes para obtener mejoras en pruebas estandarizadas que evalúan más allá del discurso literario? Incluso podríamos preguntarnos si transitar eficazmente esas pruebas revela algo más que eso: resolver

bien un género discursivo de tantos de los que circulan por las aulas. Es a partir de esa idea que podemos interrogarnos, a modo de contraste, si en lugar de favorecer prácticas que tiendan exclusivamente a la estandarización no sería posible visibilizar la diversidad de herencias culturales que circulan en el ámbito escolar planteadas por Rockwell. Más aún, planteamos que serían deseables formas de enseñanza circunstanciada en los diseños curriculares.

Evidentemente, los ensambles y los recortes han sido los mecanismos por los que una disciplina escolar horizontal ha encontrado aglutinadores de coherencia programática, no obstante, dadas las características de los discursos que allí se producen, las confrontaciones son constitutivas. Entonces, si la deliberación en el campo ha de ser permanente ¿cómo se legitiman las voces dominantes?, ¿de dónde provienen los lineamientos?, ¿serían deseables dispositivos de deliberación más próximos a las culturas escolares y a las particularidades que se manifiestan en las aulas?

En definitiva, a lo largo de estas líneas hemos no solo establecido relaciones entre discursos, tradiciones y representaciones sino también hemos tratado de mirar desde la zona ríspida, sin negarla, evaluando las circunstancias y asumiendo la complejidad que toda forma ensamblada supone.

Notas

[1] El presente artículo es una versión del trabajo monográfico realizado para la acreditación del seminario “Didáctica de la Lengua” dictado por la Doctora Carolina Cuesta en el marco de la Maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional.

[2] Optamos por llamar genéricamente Lengua a un espacio curricular que ha sido denominada de diversas formas: Castellano, Lenguaje Nacional, Lengua y Literatura, Literatura, Prácticas del Lenguaje.

[3] La tesis doctoral de Carolina Cuesta, *Lengua y Literatura: Disciplina escolar: Hacia una metodología* plantea la necesidad de un replanteo metodológico.

[4] Todavía hoy es relativamente frecuente escuchar comentarios que asocian la disciplina escolar con el análisis sintáctico, por ejemplo.

[5] Las consideraciones de la Doctora Cuesta forman parte del material didáctico utilizado en el seminario mencionado en la nota [1].

[6] La idea de *competencia* ha sido sometida a indagación minuciosa por Díaz Barriga (2014) quien identifica las líneas genéticas del término. Encuentra huellas fundacionales de su uso en el campo educativo estadounidense en la década de los setenta y, diez años más tarde, en el ámbito de la psicología laboral de la mano de McClelland (1973). A su vez, analiza de qué manera la educación basada en competencias amalgama con los propósitos educativos que entienden la eficacia del sistema a partir de la “medición por calidad” de los productos obtenidos. Por último, ofrece ciertos reparos a la hipótesis que asocia los postulados del generativismo chomskiano como inaugurales de la noción de competencia.

[7] Las investigaciones, teorizaciones y propuestas didácticas llevadas adelante por Valeria Abusamra, Aldo Ferreres y Alejandro Raiter en asociación con la Universidad de Estudios de Padua no solo son representativas de esta línea de trabajo, sino que marcan la consolidación de esta perspectiva en la política educativa actual. En efecto, los referentes de cursos que el INFoD ofrece como formación continua pertenecen a este grupo de investigadores.

[8] La cátedra de Semiología– actualmente, di Stefano- junto con los otros espacios formativos liderados por Elvira Arnoux han sido prolíficos, no solo en la conformación de equipos y la gestión de proyectos de investigación vinculados con la lectura y la escritura, sino también en el diseño de oferta de posgrado y en la generación de ámbitos de socialización académica vinculados con el campo que nos concierne.

[9] Los discursos relacionados con la interculturalidad, la diversidad y su consideración didáctica conforman los argumentos robustos de las perspectivas que soslayan estas presuposiciones.

[10] La pedagogía de la lectura y de la escritura relacionada con los postulados etnográficos cuenta con referentes en Latinoamérica, Estados Unidos y Europa.

[11] Entre los exponentes más destacados en Latinoamérica podemos mencionar a Zavala, Miño- Murcia, Ames y López Bonilla.

Bibliografía

Bernstein, Basil (1999): “Vertical and horizontal discourse: An essay”. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, nro. 2, pp. 157-173.

Bombini, Gustavo (2001): “La literatura en la escuela”. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Manantial, pp. 53-74.

Chervel, André (1991): “Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación”. *Revista de Educación*, 295, pp. 59-111.

- Cucuzza, Héctor R. y Pineau, Pablo (2000): "El Proyecto Histelea (historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina)". *Historica*, 36 (2), pp. 677-698.
- Cuesta, Carolina. (2010): "Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas". *Leitura: Teoria & Prática*, 28 (55), pp. 5-11.
- Cuesta, Carolina (2011): *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [en línea]. Tesis de posgrado. 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>
- Cuesta, Carolina (2018): *Didáctica de la Lengua* [Material del aula]. Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Formación Docente.
- De Certeau, Michel (1996): *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana, México.
- Díaz-Barriga, Ángel (2014): "Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo". *Propuesta educativa*, (42), pp. 9-27.
- Duarte, María D. (2011): "Visitantes al país del nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar". *El Toldo de Astier*, 2 (3), pp. 87-95.
- Geertz, Clifford (1987): "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, pp. 19-40.
- Hermida, Carola (2015): "Lecturas de colección: A cien años de las dos primeras colecciones argentinas de clásicos nacionales". *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1(1), pp. 5-20.
- López-Bonilla, Guadalupe (2013): "Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades". *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (57), 383-412.
- Marín, Marta (1993): "La didáctica de la lengua en la escuela secundaria y los modelos pedagógicos". *Lectura y vida*, 14 (3), pp. 1-9.
- Moscovici, Serge (1979): *La representación social: un concepto perdido. El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul. 2da. edición.
- Nieto, Facundo (2017): *Segundas letras: discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003-2013)*. Los Polvorines, Ediciones UNGS-Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Raiter, Alejandro y Zullo, Julia (2012): *Esclavos de las palabras*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie (2000): "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura". *Divers Cité Langues. Revue et forums interdisciplinaires sur la dynamique des langues. Montréal (Québec)*, Vol. V.
- Sardi, Valeria (2006): *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Sawaya, Sandra (2018): "Sujeitos, normas e práticas de leitura e escrita: a cultura escolar e a psicologia". *International Studies on Law and Education* 28, jan-abr, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, pp. 27-42.