



En busca del contenido perdido. Advertencia contra los riesgos de un vaciamiento curricular

Agustín Gori*

Introducción

En los últimos años, un grupo de autores internacionales pertenecientes a la Nueva Sociología de la Educación, y más concretamente al círculo de estudios de la Sociología del Conocimiento (Maton & Moore, 2012; Young, 2008; Young & Muller, 2016) vienen advirtiendo respecto a una problemática emergente en el campo del diseño curricular y los estudios del currículum a la que denominan como vaciamiento de contenidos en los documentos curriculares. Si bien este “vaciamiento” se produce a partir de una articulación y reconfiguración de diversas luchas y debates profundamente arraigados en la historia de los estudios sobre la educación – transmisión de conocimientos vs. construcción de conocimientos, énfasis en la enseñanza vs. énfasis en el aprendizaje, escuela tradicional vs escuela activa, entre muchos otros - los autores toman la posición de aseverar que, de modo subyacente a todas estas discusiones, se erige la sempiterna querella por los propósitos con los que se busca investir a la institución escolar.

Es objetivo del presente escrito el reconstruir los principales postulados que dan cuenta de aquello que se ha dado en llamar “vaciamiento de los contenidos” en los documentos curriculares actuales, evidenciando su articulación con los debates acerca de los propósitos de la escolaridad. Con esta intención se tomaron como casos de análisis y discusión a distintos diseños curriculares para las áreas de Prácticas del Lenguaje y Literatura, considerándose la importancia que tienen estas disciplinas en el éxito/fracaso escolar de los estudiantes. De esta forma, en una primera sección del trabajo se presentarán sintéticamente los lineamientos teóricos que direccionan y circunscriben al presente análisis interpretativo. Luego, en un segundo apartado, se recuperarán y analizarán fragmentos selectos de distintos documentos curriculares para las áreas mencionadas, los cuales permitirán ejemplificar la discusión teórica dentro de un campo disciplinar específico. Finalmente, el escrito concluirá con una

* Agustín Gori es Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como becario de CONICET en su proyecto de investigación acerca de las “configuraciones didácticas y aprendizaje de alumnos de sectores populares”; y como asesor pedagógico en el Rectorado de la UBA.
agustingori7@gmail.com

reflexión respecto a los propósitos que sigue detentando la institución escolar en las sociedades contemporáneas y su relación con la transmisión de cierto tipo de conocimientos.

Propósitos de la escuela

Desde sus mismos orígenes la institución escolar se ha encontrado bajo numerosas miradas críticas que, desde distintas posiciones y perspectivas, promueven una constante tensión entre sus manifestaciones reales y concretas y aquellos escenarios posibles o deseables que pueden imaginarse para la misma. Fruto de estas miradas críticas surgieron numerosos cuestionamientos y debates respecto a su funcionamiento, organización, metodología, arquitectura y, con evidente prioridad, sus intenciones. Si bien las escuelas no son las únicas instituciones de nuestras sociedades cuyos propósitos deben ser constantemente cuestionados y revisados; sí constituyen un caso especial. Al igual que ocurre con la familia, la escuela tiene un papel único en la reproducción de las sociedades humanas y en proporcionar las condiciones que les permitan a éstas innovar y cambiar. Sin embargo, existen razones más específicas por las que es importante preguntarse “¿para qué están las escuelas?” en la actualidad.

Si bien, tal como se anticipó, la discusión respecto a los propósitos con que se invierte a la escuela tiene larga data en los debates educativos, se puede reconocer, en el lapso de las últimas cinco décadas, la preeminencia de una crítica focalizada en la imagen de la escuela como transmisora de conocimientos. Dicho cuestionamiento conjuga, fundamentalmente, dos ejes de discusión disímiles pero altamente articulados: el concepto de “transmisión”, por un lado, y la pregunta respecto a “¿qué conocimientos son, efectivamente, transmitidos?”, por el otro.

Respecto al primero de estos ejes – la idea de la enseñanza como transmisión y adquisición de saberes –, al haber sido trabajado en profundidad en un artículo previo (Gori, Diuk y Feldman, bajo revisión editorial) no será motivo de mayor discusión en el presente trabajo. No obstante, a modo de recapitulación, resulta pertinente resaltar que la idea de la educación como transmisión de conocimientos ha sido, con cierta justificación, fuertemente criticada por los investigadores de la educación. Sin embargo, estas críticas suelen pasar por alto un punto crucial, y descansar artificiosamente sobre ciertas falacias o malas interpretaciones. Las mismas suelen centrarse en la concepción de un modelo de enseñanza unidireccional, mecánico/rutinario y pasivo, implícito en la metáfora de la “transmisión” y su asociación con una visión muy conservadora de la educación y los propósitos de las escuelas. Estas críticas suelen equiparar toda enseñanza de alta estructuración y dirección docente, enfocada en la transmisión de un contenido público objetivable, con una idea –en algunos casos caricaturesca– de pedagogía o escuela

tradicional (Ebrahim, 2011; Serrano Corkin *et al.*, 2018), contraponiéndola, de este modo, con la nobleza de una enseñanza constructivista basada en el respeto por los intereses de los estudiantes, sus saberes previos y la construcción activa del conocimiento. Así, la idea de transmisión de conocimientos se presenta, a partir de estas críticas, de un modo estereotipado, reducida al dictado de clases expositivas sobre un saber “ya cerrado” que el estudiante se limita a recibir de forma pasiva, para devolverlo, luego, por medio de ejercicios reiterativos. Distintas metáforas alimentaron esta visión y quedaron fuertemente impregnadas en el imaginario colectivo, como la idea del “alumno embudo” graficada por Tonucci o la todavía vigente imagen de “educación bancaria” propuesta por Freire.

Sin embargo, estas críticas desestiman que la idea de la escolarización como “transmisión de conocimiento” da a la transmisión un significado muy diferente al atribuido por ellas, y presupone explícitamente la participación activa del alumno en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. Estos ataques suelen recaer en aquello que Mayer (2004) denominó como “la falacia de la enseñanza constructivista”, a partir de la cual se pretende argumentar que sólo por medio de métodos educativos como el descubrimiento, la invención o la exploración se consiguen experiencias de aprendizaje activas y que, por el contrario, los métodos de instrucción más directivos y estructurados, centrados en la transmisión del contenido, necesariamente generan experiencias de aprendizaje pasivas. Esto ocurre en tanto la contraposición actividad/pasividad del estudiante suele partir del error de limitar el concepto de “activo” al comportamiento observable (manipular objetos, realizar experimentaciones y proyectos) y desestimar la actividad cognitiva (organizar la información presentada, buscar relaciones entre lo nuevo y lo que ya se sabe, localizar los núcleos básicos, etc.).

Una vez que se acepta la idea de que la escuela es, principalmente, una agencia de transmisión cultural para las futuras generaciones (Young y Muller, 2016), surge el segundo de los ejes materializado en la problemática respecto a “¿qué conocimiento?” o, más específicamente, ¿cuál es el conocimiento que es responsabilidad de las escuelas transmitir? Si se acepta que las escuelas tienen este papel transmisor, entonces implica que existe una distinción e, incluso, una jerarquización entre los distintos tipos de conocimiento que circulan en nuestras sociedades. En otras palabras, en lo que a los fines educativos respecta, algunos tipos de conocimiento son más valiosos que otros, y sus diferencias forman la base de la distinción entre lo que se concibe como conocimiento escolar o propio del plan de estudios y conocimiento no escolar o cotidiano (Young, 2008).

Ante el interrogante sobre los conocimientos que la escuela tiene la responsabilidad de transmitir se puede reconocer, con fuerte protagonismo en las últimas décadas, dos tensiones que surgen de la articulación entre los propósitos de la escolarización y los contenidos trabajados en las instituciones encargadas de la misma: la primera refiere al par dominación vs. emancipación y la segunda a la contraposición entre un conocimiento del pasado vs. el conocimiento para el futuro.

Respecto a la primera de estas tensiones, ya desde los albores de la década de 1970 nos encontramos con el surgimiento -principalmente en Inglaterra, Francia y EEUU- de un conjunto de autores, enmarcados dentro de la sociología de educación (Althusser 1971; Bourdieu y Passeron, 1975; Bowles y Gintis, 1976), quienes asentaron opiniones negativas sobre la escolarización, visibilizando el papel protagónico de las escuelas – si bien estas no eran las únicas instituciones en detentar tales funciones - en la reproducción de las desigualdades dentro de las sociedades capitalistas contemporáneas. Si bien durante la década del '70 les críticas de la reproducción tuvieron como eje de análisis la variable de clase social, en las décadas posteriores estas críticas fueron ampliándose, incorporando discursos feministas y de/pos-coloniales para referirse a la subordinación y reproducción de desigualdades con respecto a las mujeres y minorías étnicas, entre otros grupos subalternos.

La publicación de *Conocimiento y control* (Young, 1971) en Inglaterra e *Ideología y currículo* (Apple, 1979) en los Estados Unidos, supuso un viraje de la simple crítica a la función reproductora de la institución escolar para incorporar un estudio crítico sobre el papel que cumplían los contenidos construidos, seleccionados, transmitidos -y por todo ello legitimados- por dichas instituciones. Estos escritos llevaron a cuestionar la separación tradicional de conocimiento escolar y no escolar, y sentaron las bases teóricas para argumentar que tanto el currículo como la selección y estructuración del conocimiento no son procesos neutrales y, por ello, no deben darse nunca por supuestos. El plan de estudios, según estos autores, tenía que entenderse en términos de cuestiones de poder, política e ideología, tanto dentro como fuera de las escuelas. Más significativamente, al mostrar cómo las preguntas sobre el conocimiento y el currículo podrían verse como políticos, la Nueva Sociología de la Educación ofrecía (o al menos pretendía ofrecer) herramientas para que profesores e investigadores consigan desafiar los planes de estudio existentes y desarrollar formas más democráticas, reflejando necesidades e intereses más amplios y no sólo los pertenecientes a una élite.

Uno de los efectos de este cuestionamiento a la neutralidad del currículo puede reconocerse en las distintas políticas educativas actuales preocupadas por la diversidad, equidad e inclusión en relación con

agrupaciones particulares de estudiantes y comunidades para quienes el éxito educativo se ha quedado rezagado detrás de la de otros estudiantes y comunidades socialmente favorecidas; y cuyos saberes, culturas y lenguajes fueron siempre desterrados, inferiorizados e, incluso, negados por la escuela. Estas luchas históricas consiguieron que, actualmente, nos encontremos frente a un mayor reconocimiento de las necesidades de estos alumnos y comunidades que no han sido satisfechas por el sistema educativo en el pasado, convirtiéndose en un objetivo principal de dicha institución en la actualidad el abordar las necesidades de los estudiantes "diversos" con el fin de elevar los niveles generales de rendimiento y reducir la disparidad, al tiempo que se promueve la incorporación de sus saberes y cosmovisiones como conocimiento legítimo y valioso.

Por su parte, la segunda tensión surgida del cuestionamiento a los conocimientos trabajados en las escuelas proviene de un grupo emergente de ideas, creencias, teorías y prácticas para las cuales el conocimiento no se reduce únicamente a un saber acabado y anclado dentro de las barreras de un campo disciplinar. Según estas líneas de pensamiento, el conocimiento, fundamentalmente en nuestras sociedades del siglo XXI, implica indefectiblemente la creación y el uso de nuevos conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para resolver problemas y encontrar soluciones a los desafíos que surgen en el devenir de nuestras sociedades. Estas perspectivas sostienen que reproducir el conocimiento existente ya no puede ser el objetivo central de la educación, porque: a) ya no es posible determinar exactamente qué conocimientos necesitarán las personas almacenar para usarlo en sus vidas después de la escuela, y b) el modelo de conocimiento de "almacenamiento para uso futuro" ya no es útil o suficiente para pensar en cómo se desarrolla y utiliza el conocimiento en el siglo XXI. En cambio, el foco debe estar puesto en equipar a las personas para "hacer cosas" con el conocimiento, usarlo de manera innovadora e inventiva, combinarlo e integrarlo, trasponerlo en nuevos contextos y generar nuevas combinaciones.

Estas perspectivas presentan una incidencia creciente a partir la década del '80, ganando cada vez mayor aceptación y consenso entre políticos, reformadores, educadores e investigadores de varios países quienes pregonan por la necesidad de que la educación escolar y la enseñanza se focalicen hacia la constitución de competencias individuales (Mello, 2004; Sawaya, 2016). Este "enfoque por competencias" demanda de los profesores un nuevo desafío: la formación de le alumno como individuo en su "aprender a aprender", "aprender a ser", "aprender a hacer". Los estudiantes, así, devienen en "sujetos del saber" para los cuales el conocimiento es un medio y no más un fin de la educación (Mello, 2004). De este modo el concepto de formación es puesto en discusión y el conocimiento escolar es reformulado para adecuarse a las exigencias de una sociedad, y un mercado laboral dentro de ella, en constante cambio y evolución.

Según esta concepción, entonces, le profesore debe ser capaz de desarrollar en le alumne las habilidades y actitudes compatibles con la flexibilización del mercado de trabajo, con las demandas de la sociedad en las que las personas puedan almacenar y procesar rápidamente las informaciones, que sepan explicarlas de modo creativo, analizando los casos, resolviendo problemas, trabajando en grupos, sabiendo escuchar y expresar pensamientos, generando productos y soluciones originales, etc. Sin embargo, para “enfrentar ese enorme desafío ético y político” (Mello, 2004, p. 142) es necesario capacitar a le profesore y, de cierto modo, reformular el currículum y reinventar la escuela.

Según Díaz Barriga (2014) el enfoque por competencias presenta, de manera simultánea, una crítica a la perspectiva escolar enciclopedista que reivindica el valor de los contenidos académicos por sí mismos, encerrados en los claustros decimonónicos de las disciplinas, y, al mismo tiempo, una reivindicación de la necesidad de articular lo que se aprende en la escuela con la vida cotidiana, cuestión que sin lugar a dudas es de suma relevancia. Así, una competencia se concibe como “algo más que los conocimientos, ya que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005, p. 4).

Si bien con buenas y nobles intenciones, y no de un modo directo ni unívoco, el enfoque por competencias, al igual que sus vertientes aggiornadas y diaforizadas -“aprendizaje para toda la vida”, “aprender a aprender”, etc.- coinciden en la promoción de un tipo de subjetividad publicitada por las corrientes neoliberales del siglo XXI, según las cuales es más relevante que la escuela apunte a la “formación” de emprendedores que a la “enseñanza” y la “instrucción” sustentadas en disciplinas del conocimiento. Esta gramática del “emprendedor”, centra su foco en el hecho de hacer frente a las adversidades del mundo adaptándose de manera rápida, flexible y, como expresión de un valor de aspiración indiscutible hoy, “reinventada”. Une emprendedore, de este modo, es un tipo de sujeto cuyo rasgo característico es el hecho de adaptarse rápidamente a los cambios y que en su vertiginoso tránsito por el mundo requiere andar ligero de equipaje, es decir, provisto de competencias flexibles y habilidades blandas antes que cargado con conocimientos duros y sólidos. Ha de ser capaz de resolver problemas de su contexto inmediato y, para ello, no necesita de saberes estáticos, rígidos, sino de “habilidades”, “destrezas” e “inteligencia socio-emocional” que le permitan hacer frente a la contingencia (Rubio-Gaviria, 2020).

Según les principales exponentes de la sociología del conocimiento y los estudios críticos del currículum, ambas tensiones recién presentadas colindan dentro de un proceso de reconversión de los planes de

estudio y diseños curriculares que, a pesar de sus buenas intenciones y objetivos “progresistas”, recaen en una reducción e, incluso, vaciamiento de contenidos, los cuales repercuten mayormente a aquellos estudiantes pertenecientes a los grupos menos favorecidos con respecto a la distribución de conocimientos valiosos y – como se verá en el último apartado – “poderosos”.

El caso de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura

En el presente apartado se emplearán distintos documentos curriculares y materiales para docentes de las áreas de Prácticas del Lenguaje y Literatura, con la intención de ilustrar y analizar brevemente el modo en que las tensiones trabajadas en la sección anterior se presentan y conjugan con discusiones y problemáticas propias de un campo disciplinar específico. Una primera advertencia a considerar antes de ingresar en este análisis consiste en comprender que un abordaje de las Prácticas del lenguaje y la Literatura en tanto disciplinas escolares supone el reconocerlas 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 (Cuesta 2019, p. 20; Viñao, 2002, pp. 70-71). Esta consideración y tratamiento de la enseñanza de las Prácticas del lenguaje y la Literatura habilitan a una historización consciente y cautelosa de las distintas tradiciones “encastradas” (Cuesta, 2019), tanto teóricas como prácticas, con que unas disciplinas escolares determinadas se configuran en el seno del sistema educativo, la formación docente y las propuestas pedagógicas.

De esta forma, se comprende que al analizar los documentos curriculares y materiales para docentes de los campos disciplinares seleccionados, así como también diversos trabajos académicos que se han dedicado al análisis e interpretación de dichos documentos (Bombini, 2006; Cuesta, 2014, 2016, 2019; Duarte y Franco, 2008; Provenzano, 2016), será posible visibilizar la presencia de ambas tensiones trabajadas en la sección anterior; pero insertas en una trama de discusiones y debates específicos que se encastran a modo de capas geológicas de saber, verdad y discursividad (Foucault, 1966) en las fundamentaciones de una enseñanza disciplinar, en la construcción y selección de sus contenidos, y en las estrategias y métodos didácticos propuestos para el trabajo en el aula.

Tomando las críticas pronunciadas contra el carácter atomizado, cerrado y enciclopedista del conocimiento escolar –propio de la segunda tensión trabajada– es posible reconocer en distintas formulaciones de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de la ya derogada Ley Federal de Educación de 1993 (N.º 24.195), así como en los aún vigentes Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de la Ley

Nacional de Educación (N.º 26.206), y en decenas de producciones editoriales consecuentes, un verdadero giro epistemológico respecto de lo que se concibe como conocimiento escolar sobre la lengua y la literatura, donde distintas capas de historicidad disciplinar (Cuesta, 2019) son actualizadas en la recurrente apelación al desarrollo y promoción, por parte de la escuela, de *competencias y habilidades lingüísticas, comunicativas y meta-lingüísticas, de la lectura como construcción de sentido, como construcción de subjetividades, y de situaciones y experiencias de lectura y escritura.*

Al adentrarse en los diseños de Prácticas del Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires, tanto para el nivel primario como para los primeros tres años de la educación secundaria, se encuentra una con la promoción de un marcado desplazamiento de la enseñanza de la lengua homologada a “sistema”, es decir, la antigua gramática, en pos de una enseñanza de la lengua concebida como - y a partir de - “los usos sociales”; decisión que se justifica epistemológicamente a partir de fragmentos selectos de distintos trabajos de Mijail Bajtin. Según estos documentos curriculares, de lo que “se trata (es) de enseñar a apropiarse de las prácticas del lenguaje, es decir, poner el foco en la dimensión social del uso de la lengua” (DC 1º Ciclo, 2018, p. 20). Las Prácticas del Lenguaje, de este modo, se presentan como recortes artificiales que tratan de “ordenar” las situaciones de uso sociales de la lengua en función de su enseñanza, buscando generar ambientes apropiados a la manera de “estímulos” que propiciarían en los alumnos estas comprensiones cabales de la lengua “en uso” (Provenzano, 2016).

Por su parte, en los diseños curriculares para el área de Literatura, correspondientes a los últimos años de la Secundaria, se observa a su vez una serie de orientaciones didácticas y diagramas de contenidos destinados a enseñar “el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales” y “las especificidades propias del ámbito de uso de la literatura” (DC4 Literatura, 2010, p. 10). Estas consideraciones representan un cambio fundamental en la forma de encarar las prácticas de lectura, al menos desde sus enunciados. En los distintos documentos para el nivel secundario se hace especial hincapié en la necesidad de abandonar modos de leer correspondientes a los lineamientos de la antigua “comprensión lectora”, en los que leer equivalía a realizar interpretaciones “literales” de los textos o encontrar explicaciones “unívocas” de estos; para, en su lugar, apelar al acto de lectura por parte de le estudiante como una práctica relevante del conjunto social, que le “permite construir saberes que contribuyen a la comprensión del mundo, a una lectura más amplia, más comprensiva, más sensible de lo que (lo) rodea” (DC4 Literatura, 2010, p. 13).

Otro fragmento que permite visibilizar estas cuestiones con un grado de explicitación y claridad mucho mayor corresponde al módulo *Lengua y Literatura* para la Transformación de la Escuela Secundaria, de la provincia de Río Negro, recuperado y analizado por Cuesta (2019, pp. 224-227). En este se afirma que:

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.

Y el texto continúa:

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.

Si bien, siguiendo la tesis de Cuesta (2019) es posible reconocer, dentro de las líneas de debate específicas al campo de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, un encastre y cruce entre prerrogativas de la psicogénesis, el textualismo cognitivista y la perspectiva sociocultural; estos mismos fragmentos nos habilitan a comprender el modo en que las tensiones presentadas en el apartado anterior interjuegan dentro de un campo disciplinar específico. De esta forma se puede observar en los extractos anteriores una articulación entre ciertos postulados y eslóganes propios de las corrientes constructivistas del siglo XX y el énfasis por un enfoque de competencias, necesario este último para preparar a los estudiantes frente a las exigencias de la sociedad actual y las demandas del mercado laboral del siglo XXI.

Así, los documentos curriculares reactualizan o resemantizan las clásicas premisas puericéntricas del constructivismo psicogenético reemplazando la premisa de “construcción activa de conocimientos por

parte de los estudiantes” por el nuevo imperativo pedagógico de la “construcción de subjetividades y sentidos personales y compartidos” a través de las situaciones y experiencias de lectura y escritura, fundamentalmente de literatura. Sosteniendo, de este modo, que el objeto de conocimiento de Lengua y Literatura no consiste ya en un conjunto de nociones gramaticales y literarias enclaustradas en los marcos de un saber disciplinar que espera ser adquirido, sino en las capacidades y competencias individuales que, inescindibles de sus usos sociales, habilitan a construir sentidos (y subjetividades) a partir de la ocasión de lectura.

Estas propuestas, tal como lo desarrollan Bombini (2006), evidencian una verdadera crisis de los contenidos de enseñanza frente al miedo y la amenaza de su potencial mecanización, ritualización y esterilización, lo que lleva a afirmar el carácter retrógrado, enciclopédico y verborrágico de los saberes disciplinares y su enseñanza transmisiva, y realzar a su vez la preeminencia de contenidos procedimentales que rozan peligrosamente con un activismo vacío y hueco (Duarte y Franco, 2008), o la “hipertrofia de la práctica” (Torres Santomé, 2008). Sin desestimar la relevancia que presentan para la educación la adquisición de destrezas y habilidades que permitan construir y poner en juego distintos tipos de conocimientos, lo que estos fragmentos reflejan es el riesgo de priorizar los “eslóganes” del siglo XXI que profetizan una formación de le alumne en tanto individuo responsable de su “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a hacer” dentro de un proceso educativo personal que se prolonga a lo largo de la vida, en detrimento de conocimientos disciplinares que resultan valiosos y necesarios para la inclusión plena en la sociedad.

De este modo, los distintos significantes de *competencias y habilidades lingüísticas, comunicativas y meta-lingüísticas*, de la *lectura como construcción de sentido, como construcción de subjetividades*, y de *situaciones y experiencias de lectura y escritura* -más allá de las buenas intenciones con las que fueron, y continúan siendo, promulgados- evidencian un verdadero desplazamiento o desjerarquización de ciertos recortes de los objetos de enseñanza y sus saberes consecuentes; los cuales aparejan el peligro de un vaciamiento de contenidos en los diseños curriculares; al tiempo que favorecen las disyuntivas cotidianas respecto al modo en que se pueden organizar sus relaciones epistemológicas junto a su concreción metodológica. Esto último, tal como fue desarrollado con anterioridad en otro texto (Gori, Diuk y Feldman, bajo revisión editorial), se acrecienta, a su vez, por el hecho de que el énfasis en la participación activa de los estudiantes se realiza a expensas de una enseñanza activa por parte de los docentes, negándoles a estos últimos su rol de expertos o conocedores de ciertos saberes especializados, y relegándoles, por

tanto, al papel de facilitadores de ambientes y experiencias o simples mediadores entre los materiales provistos y las construcciones subjetivas del conocimiento.

Por otro lado, y adentrándonos en la presencia de la tensión anteriormente referida como dominación vs. emancipación, puede reconocerse en los distintos documentos curriculares y materiales de trabajo docente el modo en que a estas conceptualizaciones sobre las competencias, capacidades y saberes que debe garantizar el Estado para todos los estudiantes del país se les sobreimprime el imperativo de trabajo sobre la “diversidad cultural, el bilingüismo y la educación intercultural bilingüe” (Cuesta, 2014).

Estas exigencias, sostenidas sobre un amplio conjunto de investigaciones provenientes de la sociolingüística, el estudio de las violencias simbólicas y la teoría de los códigos (Halliday, 1978), llevaron a que desde hace ya más de tres décadas se insista en la legislación escolar y en la práctica institucional y áulica sobre el respeto a la diversidad y el interculturalismo a partir de la promoción del derecho de las minorías y grupos marginados a aprender en su propia lengua o variación de la misma.

Al igual que ocurre con los postulados a favor de la enseñanza de los usos sociales de la lengua, concebidos en tanto competencias para la construcción de sentidos personales, el modo en que se promueve “diversidad cultural, el bilingüismo y la educación intercultural bilingüe” también abre un vacío metodológico en y para el trabajo docente, generándose una tensión didáctica, ética y política que, al decir de Cuesta (2014, p. 7), “se dirime entre un retirar de la enseñanza cualquier saber que detentaría un poder coercitivo sobre las lenguas que habitan las aulas, o un ocultamiento de esa diversidad en nombre de las competencias o de la reificación de la lectura y la escritura organizadas en textos, ya que suspenderían ‘democráticamente’ las diferencias”. Esta tensión también se resuelve a partir de un efecto de trivialización de la figura y trabajo de los docentes, tanto en documentos curriculares como en producciones académicas y textos de difusión, en donde se promueve una reducción de los mismos al rol de meros “controladores”, “facilitadores” y/o “mediadores”, esto es “de una lengua que sería ‘transparente’, entendida como competencia, o lecturas y escrituras de textos, a la manera de las ‘teorías que parten de la idea de la unicidad del sujeto hablante, al que consideran libre, voluntario, origen de los sentidos discursivos, en cuanto el hablar se constituye en una actividad libre y finalista’ (Bixio, 2003: 28), pero que a la vez debe atender y respetar a la ‘diversidad lingüística’” (Cuesta, 2014, p. 7).

Sin embargo, siguiendo a Bixio (2003), estos enunciados son generadores de una tensión aún más profunda al momento de su aplicación ya que no sólo contradicen los objetivos definidos por la educación

a nivel nacional, sino que también se oponen radicalmente a las creencias más profundas de docentes, padres, alumnos y la comunidad educativa en general que entienden que el sociolecto de los grupos medios es el que mejor conviene al desarrollo intelectual y científico, y que con su apropiación le future adulte puede lograr un mejor posicionamiento en los diferentes mercados -educativo, laboral, científico, artístico, político, etc.- Esta tensión, entonces, suele ser resuelta en los distintos documentos curriculares de un modo que parece profundizar la contradicción y socavar el mismo principio que alega defender: “no corregir, respetar pero imponer ‘de a poco’ la variación estándar; respetar el habla sociodialectal en la oralidad pero exigir la estandarización en la escritura” (Bixio, 2003, p. 26).

Esta última tensión evidencia el modo en que se articulan los modos en que se conciben y proponen los contenidos en los documentos curriculares y los propósitos que esperamos promueva la escuela. La escuela puede –y debe– promover un reconocimiento y legitimación de la diversidad de saberes, lenguas, cosmovisiones, principalmente aquellas pertenecientes a los grupos menos favorecidos por la cultura y códigos de la institución escolar tal cual se presenta hoy día; sin embargo, no puede –ni debe– desestimar el hecho de que nuestras sociedades siguen funcionando y valorizando un cierto tipo de saber y lenguaje históricamente relacionado con, y asequible a los, sectores medios y altos. La falta de consideración o rechazo de este hecho sólo consigue perpetrar el desigual acceso a los capitales culturales valorados por la sociedad y comprometer seriamente las futuras oportunidades de los alumnos menos favorecidos.

Y para el caso específico de la Lengua y Literatura, tal como lo asevera Bixio (2003), al menos que se redefinan los prejuicios lingüísticos y con ellos todas las leyes del mercado lingüístico actual, la escuela no puede sino seguir insistiendo en una cierta estandarización y homogeneización de la población escolar; pues la escuela debe aceptar el modelo lingüístico impuesto por los agentes externos, y apropiárselo, aceptando que de ellos emana su mandato.

Es este último argumento el que nos direcciona a reflexionar sobre la concepción y lugar de los conocimientos escolares en los diseños curriculares a la luz de los propósitos y responsabilidades con las que carga la institución escolar.

La escuela como transmisora de conocimiento poderoso

Al estudiar la relación entre conocimiento y escuela el sociólogo británico Michael F. D. Young acuñó la distinción entre lo que él concibe como "conocimiento de los poderosos" y el denominado "conocimiento poderoso". El primero hace referencia a quién define qué cuenta como conocimiento y tiene acceso al

mismo. Históricamente, y hasta la actualidad, es posible detectar quienes pertenecen a los sectores o clases que detentan mayor poder en nuestras sociedades a partir del acceso a ciertos tipos de conocimientos vía el ingreso a los niveles más altos del sistema educativo (y ciertas carreras y círculos dentro del mismo). Es por ello que resulta comprensible que muchas críticas sociológicas han equiparado, de la década del '70 en adelante, al conocimiento escolar y el plan de estudios oficial con el "conocimiento de los poderosos". Sin embargo, siguiendo la línea argumental del sociólogo británico, el hecho de que algunos conocimientos son "conocimiento de los poderosos" -o "conocimiento de alto estatus" (Young, 1971)- no dice nada sobre el conocimiento en sí mismo. Por tanto, el autor incorpora el concepto de "conocimiento poderoso", el cual ya no hace referencia a quién tiene mayor acceso al conocimiento o quién le otorga su legitimidad, sino que se refiere a lo que el conocimiento en sí puede producir; por ejemplo, si proporciona explicaciones fiables o nuevas formas de pensar acerca del mundo, si posibilita acceso a círculos especializados, si habilita a prácticas socialmente valoradas o indispensables, etc. También es, si bien no siempre conscientemente, lo que les p/madres esperan de la escuela al hacer infinidad de sacrificios para mantener a sus hijos en la misma; es decir, que sus hijos adquirirán conocimientos poderosos que no están disponible para ellos en su casa o en sus entornos próximos y cotidianos. Es por esto último que el conocimiento poderoso, en las sociedades modernas, es cada vez más un conocimiento especializado. Y los profesores, por tanto, deben ser concebidos como expertos formados en ese conocimiento especializado.

Esta postura teórica no suele estar libre de críticas, las cuales la catalogan como conservadora, elitista, anti-igualitaria, discriminatoria, anti-democrática, etc. En un ya clásico artículo de 1988, Lisa Delpit describe como muchos educadores liberales sostienen que el objetivo de la educación es que los niños se vuelvan autónomos, que desarrollen plenamente quienes son en el entorno del aula sin tener estándares externos arbitrarios forzados sobre ellos. Si bien este es un objetivo muy razonable para las personas cuyos hijos ya son participantes de la cultura del poder y que ya han interiorizado sus códigos intrínsecos, no ocurre lo mismo para los hijos de padres que no participan dentro de esa cultura y que a menudo quieren y demandan algo más. No es que no estén de acuerdo con el objetivo anterior, sino que, siguiendo a Delpit (1988), demandan algo más de la institución escolar. Estos m/padres quieren asegurarse de que la escuela brinde a sus hijos el acceso a conocimientos valiosos que les permitirán éxito en la sociedad en general.

Reflexionando sobre el conocimiento poderoso para las áreas de Prácticas del lenguaje y Literatura es que surge como propuesta de particular relevancia la concepción de *lengua enseñada* desarrollada por Cuesta

(2019). Esta lengua enseñada se presenta como un “saber social” sobre “los usos educativos de la lengua” -instituidos e institucionales - que se prestigia en sus formas regulares y reguladas que le han conferido una conservación, además de su mutabilidad y cambio constante; y que por ello no excluye de suyo la posibilidad del trabajo con otras lenguas y con otras realizaciones lingüísticas. A diferencia de cómo ocurría con la noción de lengua estándar, la “lengua enseñada” propuesta por Cuesta (2019) ya no se define como universalmente correcta sino como un conjunto de regularidades y regulaciones que, aun no siendo “absolutas” o “reales”, organizan un modelo hipotético (abstracto) de realizaciones lingüísticas asequibles desde las orientaciones de significados (pp. 259-271). Es decir, la lengua enseñada posibilita la enseñanza de los aspectos normativos de la lengua como saberes que los estudiantes tienen derecho a conocer y la escuela la obligación de enseñar, y que, por lo tanto, se entiende como un conocimiento poderoso del cual los estudiantes no pueden –ni deben- ser excluidos con objeto de abrazar la diversidad lingüística; la cual, contrariamente a las posiciones que la celebran, termina siendo simplificada y reducida a un relativismo paralizante para el trabajo docente.

Uno de los principales aportes que brinda la noción de lengua enseñada -entendida en tanto artificio- es que, en vez de encontrarse constreñida a la mera búsqueda de un simulacro de lo real en términos de realizaciones lingüísticas, puede orientarse a cumplir su papel político inapelable, ya que la misma puede proporcionar el acceso a lugares de ventaja social o la exclusión de ellos; principalmente a partir de favorecer la finalización del trayecto de escolarización completo y la consecución de la acreditación por medio de títulos y certificaciones, los cuales son críticos al momento de habilitar o negar el acceso a dichos lugares de ventaja social (Cuesta, 2019, p. 271).

Conclusión

En el presente escrito se intentó reflexionar sobre los modos de concebir el conocimiento escolar en función de los propósitos y responsabilidades con las que carga la institución escolar. Esto llevó a dilucidar el riesgo que apareja el vaciamiento de contenido en los diseños curriculares respecto a una verdadera función democratizadora y equitativa de la escuela. Pues esta se vincula, necesariamente, con la posibilidad de que una gran cantidad de niños, jóvenes y adolescentes transiten una experiencia cultural valiosa; la cual no se reduce al mero pasaje por la escuela. Tal como lo expresa Tenti Fanfani (2009, p. 68) “lo que debiera ser ‘socialmente obligatorio’ es el conocimiento y no la escolarización”, dado que la mera permanencia en la institución escolar no asegura la apropiación de las herramientas intelectuales y conocimientos poderosos que permiten una inclusión social plena. Razón por la cual la institución escolar

debe abrazar su función de transmisora de estos conocimientos poderosos (especializados) en pos de avanzar hacia la construcción de una sociedad cada vez más equitativa y justa.

Bibliografía

- Apple, Michael (1979): *Ideology and Curriculum*. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- Bixio, Beatriz (2003): "Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 2, N.º 2, noviembre, Barcelona, Octaedro, 24-35.
- Bombini, Gustavo (2006): *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Bourdieu, Pierre and Passeron, Jean-Claude (1975): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills, Sage
- Bowles, Samuel and Gintis, Herbert (1976): *Schooling in Capitalist America*. New York, Basic Books.
- Cuesta, Carolina (2014): "Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística". *Revista Pilquen*. Año 16, N.º 11, pp. 1-9.
- (2016): "Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina". Sawaya, S. y Cuesta, C. (comp.): *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, Edulp, pp. 20-42.
- (2019): *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila/Unsam Edita.
- Delpit, Lisa (1988): "The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children". *Harvard Educational Review*. 58, Cambridge, pp. 280-298.
- Díaz Barriga, Ángel (2014): "Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo". *Propuesta Educativa*. 42, 2, Buenos Aires, pp. 9 – 27.
- 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 42 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.
- Ebrahim, Ali (2011): "The effect of cooperative learning strategies on elementary student's achievement and social skills in Kuwait". *International Journal of Science and Mathematics Education*. 10, pp. 293-314, disponible en <https://doi.org/10.1007/s10763-011-9293-0>
- Fonseca de Carvalho, José S. (2001): "Os slogans educacionais e o discurso pedagógico construtivista". *Construtivismo. Uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre, Armet Editora, pp. 95-119.
- Foucault, Michel (1966): *Les mots et les choses*. Paris, Gallimard.
- Goodson, Ivor (2000): *El cambio en el currículum*. Barcelona, Octaedro.
- Gori, Agustín, Diuk, Beatriz y Feldman, Daniel (bajo revisión editorial). "La enseñanza explícita en la discusión didáctica actual". Chile, *Estudios Pedagógicos*.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1978): *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London, Arnold.
- Herrera De Bett, Graciela; Alterman, Nora y Giménez, Gustavo (2004): "Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de los textos". *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Córdoba, Editorial Brujas, pp. 185-250.
- Maton, Karl y Moore, Roger (2012): *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education. Coalitions of the Mind*. London, Continuum International Publishing Group.
- Mayer, Richard (2004): "Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction". *American Psychologist*, 59, pp. 14–19.
- Mello, Guiomar Namó de (2004): *Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XX?* São Paulo, Artmed.
- Negrin, Marta (2011): "Formación de docentes y prácticas de enseñanza, ¿qué puede aportar la didáctica de la lengua y la literatura?". Riestra, D. (comp). *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche, GEISE/UNRN, pp. 73-84.

Provenzano, Mariana (2016): "Presupuestos acerca de las prácticas de lectura en documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires: sobre canon, literatura y experiencia". Sawaya, S. y Cuesta, C. (comp.). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, Edulp, pp. 90-98.

Rubio-Gaviria, David (2020): "Crisis de la educación: el constructivismo neoliberal. Notas en contextos de pandemia". *Praxis educativa*, 15, La Pampa, disponible en <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16142.065>

Sawaya, Sandra (2016): "Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano". Sawaya, S. y Cuesta, C. (comp.). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, EDULP, pp. 12-27.

Serrano Corkin, Danya, Coleman, Stephanie L. y Ekmekci, Adem (2018): "Navigating the Challenges of Student-Centered Mathematics Teaching in an Urban Context". *Urban Rev* 51, Houston, pp. 370-403. <https://doi.org/10.1007/s11256-018-0485-6>

Tenti Fanfani, Emilio (2009): "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural". Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comp.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Manantial/FLACSO, pp. 53-72.

Torres Santomé, Jurjo (2008): "Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos". Gimeno Sacristán, José (comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata, pp. 143-175.

Young, Michael (ed.) (1971): *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier Macmillan.

————— (2008): "Bringing knowledge back". *From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London, Routledge.

————— and Muller, Johan (eds) (2016): *Curriculum and the Specialization of Knowledge. Studies in the sociology of education*. London, Routledge.

Viñao, Antonio (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México, Ediciones Morata.

Documentos

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018): Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo, disponible en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2010): Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Literatura., disponible en http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/lite

OCDE (2005): *Definición y selección de competencias clave*, disponible en www.deseco.admin.ch/.../2005.dscexecutivesummary.sp.pdf