

Libros de **Cátedra**

Problemas actuales de la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura

Una mirada desde el cotidiano escolar
y el trabajo docente

Mariano Dubin (Coordinador)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

**PROBLEMAS ACTUALES DE LA ALFABETIZACIÓN
Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**
UNA MIRADA DESDE EL COTIDIANO ESCOLAR
Y EL TRABAJO DOCENTE

Mariano Dubin
(coordinador)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Índice

Introducción _____	5
<i>Mariano Dubin</i>	
Capítulo 1 _____	13
La lectura literaria en la escuela. Sobre géneros, eslóganes y vacaciones	
<i>Malena Botto</i>	
Capítulo 2 _____	29
Aportes para re-pensar la historia de la alfabetización	
<i>Luisina Marcos Bernasconi y Virginia Cuesta</i>	
Capítulo 3 _____	50
<i>Nada hay fuera del texto</i> de los noventa. Un análisis de “la caída” de la historiografía literaria y la emergencia de la didáctica de la lengua y la literatura	
<i>Mariano Dubin</i>	
Capítulo 4 _____	62
La oralidad en la escuela secundaria: apuntes para una reflexión latente sobre las voces y su lugar en las clases de lengua y literatura	
<i>Matías Massarella</i>	
Capítulo 5 _____	81
Fanfiction, bestseller románticos juveniles y escuela: continuidades para repensar la enseñanza de literatura	
<i>Manuela López Corral</i>	
Capítulo 6 _____	95
Formación ciudadana como formación de lectores/as y escritores/as de literatura en Argentina: el caso de los contextos de encierro punitivo	
<i>Luciana Morini</i>	
Capítulo 7 _____	109
Alfabetización en lengua guaraní: una revisión crítica de las políticas educativas de la Educación Intercultural Bilingüe	
<i>Daniel Rojas Delgado</i>	

Capítulo 8 _____ 127

Al otro lado de la desmetodización: pensamiento narrativo, consumos culturales y discursos sociales en la enseñanza de la literatura

Carolina Cuesta

Capítulo 9 _____ 149

Conocimientos lingüísticos de la alfabetización inicial: aproximaciones desde el trabajo docente

Anabella Poggio

Capítulo 10 _____ 167

La cultura digital en la enseñanza de Lengua y Literatura: problemas, desafíos y posibilidades para la política educativa

Alejo González López Ledesma

Los autores _____ 180

Introducción

Mariano Dubin

Los términos *educación*, *escuela* o *enseñanza* son palabras recurrentes de los eslóganes que escuchamos reproducidos en los documentos siempre concluyentes de los organismos internacionales, en las apelaciones éticas de los *mass media* o en el discurso dadivoso de la política. Significantes vacíos que se completan a su propio antojo ideológico con la *frase mágica* proveniente de esta red de sentidos. Se encadenan en sus reiteraciones de provecho moral: la Argentina tendría menos pobreza si hay más educación; la Argentina crecería económicamente si hay más educación; la violencia social se acabaría con más educación.

No nos proponemos, por cierto, ninguna redención educativa. Los términos *educación*, *escuela* o *enseñanza* no existen por fuera de las fuerzas históricas y políticas que los hacen parte de una *praxis*. Digamos, no existe la educación como *evidencia* como si fuera un sucedáneo de la *composición tema la vaca* en donde todos la describimos de igual manera porque aparece ahí, en “lo real”, de forma rotunda frente a nuestros ojos. Existen proyectos, perspectivas y actores en el marco de conflictos constitutivos de la historia social argentina. En verdad, no nos *referimos a lo mismo tratando los mismos temas* (no sólo en términos ideológicos en tanto constituyen propuestas políticas distintas u opuestas sino en el mismo modo de concebirlos como *concepto*, es decir, hablamos de *espectros de lo real* diferenciados).

Los distintos capítulos de este libro expresan nuestro interés por el proyecto moderno de Escuela -este plural responde a un grupo de docentes e investigadores de la Universidad Nacional de La Plata en diálogo con colegas de otras universidades del país-. Decimos proyecto moderno sin olvidar, por cierto, que este alberga diferencias políticas sin solución de síntesis. Nuestra concepción de la escuela jerarquiza la figura del docente luego de décadas de desregulación neoliberal donde su voz ha sido reemplazada por dispositivos de especialistas que hablan “desde afuera” y “desde arriba” del sistema educativo (Dubin, 2019; Rockwell, 2009).

El libro reúne las reflexiones de once colegas sobre la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura tanto en educación primaria como secundaria. Desde la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata) llevamos adelante la compleja y necesaria articulación entre la formación disciplinar del Profesorado en Letras y el sistema educativo. En este sentido, procuramos retomar los grandes debates históricos de nuestras disciplinas, pero en los términos que estos han sido entendidos desde la escuela. La reflexión, entonces, de los problemas concretos de la enseñanza tal como son expresados por los propios docentes. Sin repetir, como

sugiere el teórico brasileño José Sérgio Fonseca de Carvalho (2020), las miradas especulativas y abstractas.

Proponemos, de modo evidente, dos movimientos diferenciados. Por un lado, algunos capítulos se enfocan en una revisión de las perspectivas dominantes del área, de las políticas educativas, de la formación docente y de distintos materiales curriculares y extracurriculares. Por otro lado, en un orden más propositivo, otros capítulos están atentos a reformular los problemas de enseñanza en tanto puedan articularse con los sentidos y las prácticas de los docentes. Como más adelante explicamos, este contrapunto metodológico da cuenta de un modo específico de entender la didáctica de la lengua y la literatura a partir de reformulaciones que se han dado en el área en los últimos años (Cuesta, 2019; Dubin, 2019).

En referencia a los capítulos que abordan las revisiones críticas de las políticas públicas y educativas, los diseños curriculares y las perspectivas dominantes del área de la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura, estas ponen de relieve las continuidades y discontinuidades de la política educativa actual respecto a las grandes reformas que se concretan con el Menemato. En verdad, las reformas educativas planteadas en los noventa, sin dejar de considerar los ajustes y reformulaciones que se hicieron a partir del año 2003 en un relativo contrapeso a la hegemonía neoliberal -como podrían ser algunos aspectos de la Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006, y la conformación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)-, han establecido algunas matrices no discutidas tales como la atomización del sistema educativo, algunos conceptos clave de la enseñanza orientados al mercado y la eficiencia educativa y la disociación entre la investigación y el trabajo docente, en una pauperización simbólica de profesores y maestros a manos de dispositivos pedagógicos que se *autolegitiman* como únicas instancias válidas de enunciación sobre la escuela, las disciplinas escolares y los problemas de la enseñanza.

Estas perspectivas dominantes están sobredeterminadas por una mirada de la escuela, que ya ha sido caracterizada por Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell por su construcción “desde arriba”, en tanto enunciación pedagógica legitimada que establece una *historia documentada* de la escuela:

Por ello, aquella versión documentada, oficial o académica, es parcial y produce un efecto ocultador del movimiento real. Esa tradición por ejemplo nos ha enseñado a ver en la escuela, dentro de ella, lo pedagógico y fuera de ella -en las causas, efectos o resultados de la escolaridad- lo político. Por su parte los análisis críticos -reproduccionistas, en particular- incorporan la “transmisión ideológica” al juego pedagógico, pero siguen sin darle lugar a “lo político” dentro de la escuela (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 3).

Esta *historia documentada* de la escuela, en verdad, nos ha orientado a encontrar solamente “buenas” y “malas” prácticas en la docencia, “docentes que no leen”, alumnos con las “competencias insuficientes” para el “desarrollo óptimo” y distintos órdenes de una institución que se percibe solo como reproductora de un estado de “opresión” e “ignorancia” y que será “resuelta” por el “saber de los especialistas”. Así, la institución escolar funcionaría únicamente cuando los

docentes y alumnos se actualicen teóricamente según las retóricas e ideas de ciertos especialistas.

Esta *historia documentada* (en sus inflexiones más o menos reaccionarias o más o menos progresistas) ha ocultado, en cambio, su propia materialidad, es decir, encubre o ignora sus propias implicancias políticas e ideológicas. Dicho de otro modo, no hay análisis posible del sistema escolar sin examinar a las perspectivas dominantes que son las responsables del diseño de la política educativa y curricular, de las orientaciones del trabajo docente, de la creación de los eslóganes educacionales que operan como sentido común académico y como formas de control y disciplinamiento sobre las otras áreas de saberes, en la legitimación de los contenidos a ser enseñados, en la articulación de los conceptos dominantes que promueven los organismos internacionales o instituciones de peso regional o global.

Estas perspectivas dominantes, de hecho, ocupan un lugar específico y jerárquico en la estructura de reproducción de sentidos hegemónicos en la sociedad, aunque se presenten a sí mismas en términos de “progresismo” y “cambio social”. No obstante, no las indagamos en tanto producciones intelectuales en sus implicancias ideológicas generales sino, por el contrario, como un dispositivo pedagógico central en la producción de política educativa basada en concepciones sobre la escuela que podemos definir, de nuevo, siguiendo a Elsie Rockwell, en una mirada “desde arriba” (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 2009). Sobre esta noción, en nuestro análisis que particulariza el caso en Argentina, desagregamos un “desde afuera” ya que encontramos otra particularidad de los especialistas en el área: posicionamientos fuertemente especulativos que prescinden, inclusive, de las mismas dinámicas institucionales, sus territorialidades, las lenguas que se hablan, los cánones escolares y todo lo que remite en concreto a las escuelas, el cotidiano escolar y al trabajo docente.

Nos referimos, en efecto, a dispositivos pedagógicos que no participan del cotidiano escolar de ningún modo. Se omiten, entonces, las referencias a instituciones de enseñanza, disciplinas escolares, políticas educativas relativas a sus jurisdicciones, programas de estudio, manuales; aún menos existe una reconstrucción documental del cotidiano escolar y el trabajo docente a partir de registros, escritos de alumnos, entrevistas, es decir, de un trabajo de campo sostenido en el tiempo. En algunos casos, solo hay “escenas” que ratifican los mencionados posicionamientos.

No obstante, no es este un libro que se detenga sólo en una indagación pura de las perspectivas dominantes del área. Esto hubiera sido otro modo de reproducir esta mirada “desde arriba” y “desde afuera” de la escuela que continuaría sin dar cuenta de su movimiento “desde abajo”, del trabajo docente, del cotidiano escolar, de los alumnos, de sus vidas, de sus consumos culturales, de sus lenguas, de las consignas escolares, de las reapropiaciones del saber disciplinar que se dan efectivamente en las aulas.

En un contrapunto metodológico con estas perspectivas dominantes, el libro presenta distintas investigaciones que procuran encontrar recurrencias en el cotidiano escolar y, sobre todo, en los modos del trabajo docente que habilitan la reformulación de los problemas de la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura -por ejemplo, en la reincorporación de

un cuerpo de saberes lingüísticos para repensar la alfabetización inicial, la enseñanza de los géneros literarios en relación a los consumos culturales de los alumnos, los complejos mecanismos de la enseñanza de literatura desde una perspectiva histórica, la inclusión de la cultura digital en la enseñanza de lengua y literatura, la presencia de la oralidad en los intercambios del aula, la reflexión sobre la presencia de lenguas indígenas respecto a la educación intercultural bilingüe, las particularidades de la enseñanza escolar en contextos de encierro, entre otros-.

La vastedad y complejidad de este proyecto, como se ha dicho, es posible porque no se reduce a la producción didáctica fundamentada en la *originalidad* de un investigador, sino que se basa en el trabajo colaborativo entre distintos actores e instituciones. Porque únicamente de este modo se pueden reformular los problemas de la enseñanza relativos a la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura. En síntesis, volvemos a resaltar la necesidad de poner en el centro de la investigación educativa y didáctica la voz de los docentes.

En este sentido, retomamos a Daniel Feldman que en su libro *Enseñanza y escuela* (2010) analiza la conformación contemporánea del campo educativo en Argentina. Feldman señala que una de sus características principales es la *creciente academización*, es decir, la producción de teoría a partir de retóricas, problemas, objetivos que están fuertemente disociados de sus maneras de pensarlos en la actividad escolar. A su vez, en consecuencia, señala una *sofisticación* de la intervención didáctica, propia de grupos altamente especializados, y sus dificultades para incluirse *activa y orgánicamente* en las escuelas, entre otros motivos, porque se asumen desde supuestas concepciones críticas confiadas en “iluminar” las prácticas como camino para su modificación (Feldman, 2010, p. 15).

Se ha naturalizado, en el transcurso de unas pocas décadas, que los especialistas se formen por fuera de sus espacios de intervención. No existen, por tanto, orientaciones que articulen la investigación con la docencia -casos tan evidentes como la ausencia casi total de Profesorados universitarios en Educación Inicial y Primaria o la asimetría absoluta entre las condiciones laborales de una maestra de grado y un investigador universitario, lo ejemplifican-. Pero, sobre todo, las perspectivas dominantes no consideran a la docencia como una instancia que pueda agregar mayor valor a la investigación académica. La docencia, en todo caso, es un estamento menor -y generalmente, objetado- a observar con distancia.

Esta *academización* -de la que no se desprende, necesariamente, la siempre anhelada “excelencia académica”- no puede disociarse de las transformaciones estructurales del neoliberalismo en donde los trabajadores han perdido el protagonismo político, social y cultural que supieron tener en otras épocas -con su máxima expresión, desde nuestra óptica, en los años del peronismo clásico-. En este largo y complejo proceso histórico, se inserta con sus particularidades la cuestión de los maestros y los profesores. Sin embargo, la relevancia simbólica de los docentes en el sistema educativo -su autoridad enunciativa para referir los temas de enseñanza, los problemas pedagógicos y su misma centralidad social como figura representativa de valores comunitarios- tiene una trayectoria aún más amplia. De hecho, el

monopolio simbólico de los especialistas sobre la práctica docente es un *hiato* con la misma constitución de la escuela moderna en Argentina.

Sin dejar de considerar que la escuela fuera parte de un proyecto de nación excluyente -al menos, que consideremos que la organización estatal de fines del siglo XIX haya sido inclusiva y popular¹-, aquel lugar del docente en relación al actual es otro. Inclusive, los mismos protagonistas del proceso de institucionalización educativa entendían la misma en términos de *praxis*. Como ya hemos dicho, la actual relación entre especialistas y sistema educativo está sobredeterminada no sólo desde una mirada “desde arriba” sino “desde afuera”. Hay una *ajenidad estructural* entre ellos y la institución escolar, pero, sobre todo, entre ellos y los docentes.

Pensemos, por ejemplo, en Sarmiento. Uno de los ideólogos y actores centrales del proyecto de las clases dominantes en Argentina -que no es lo mismo que decir, por cierto, que es solamente esto-. Uno de los dirigentes que organizó el ingreso de la Argentina a la economía capitalista global -de modo subordinado y a partir de un gran expolio a los pueblos indígenas y criollos o en los términos que el marxismo lo ha nombrado: una *acumulación originaria* de la cual aún vegetan parte importante de los terratenientes criollos-. Sus reflexiones sobre la educación son célebres en la tensión nunca resuelta entre nociones de *inclusión* y *exclusión*.

Sin embargo, señalemos ahora otra cuestión: sus preocupaciones educativas fueron parte de una *praxis escolar*. Ya en 1826 -con sólo quince años, donde la historia y el mito se entremezclan- creó una escuela en lo que era un rancho en San Francisco del Monte de Oro, en la provincia de San Luis. En 1839, fundó el Colegio de Pensionistas de Santa Rosa de América en San Juan y, en su exilio chileno, en 1842, dirigió la Escuela Normal de Preceptores -que fuera la primera institución en Sudamérica formadora de maestros habilitados para desempeñarse en la escuela primaria-.

Por cierto, los ejemplos abundan -no olvidemos, durante su presidencia, la fundación de la escuela normal de Entre Ríos- pero lo que queremos resaltar es que Sarmiento es un intelectual de la educación no sólo porque escribe sobre problemas educativos -clásicos como *Educación Popular* (1849), por ejemplo- sino, sobre todo, porque establece una imagen de *actor escolar*. El político, el educador y el maestro se funden en una misma figura que será de larga duración -no importa, ahora, lo verdadera o consecuente de esta sino la noción que no existen, al menos entonces, para reversionar la imagen de Arturo Jauretche, *educadores químicamente puros*-.

De hecho, a continuación, a lo largo del siglo XX, lo que descubrimos como recurrencia es que los teóricos de la educación, en Argentina, se constituyen como tales luego de extensas carreras docentes. Con todas las contradicciones de este proceso -no estamos homologando actores, perspectivas y etapas- podemos afirmar que la autoridad pedagógica se construía en la escuela tal como se observa nombrando algunos pocos nombres de las inevitables referencias intelectuales.

¹Contra lo que se expresa en algunos eslóganes educacionales ampliamente extendidos, el sistema escolar puede ser parte de una estructura económica y política excluyente. La ampliación del mismo no supone, necesariamente, mayores niveles de inclusión social. De hecho, no es necesario remitirse al rol de la escuela en el marco del Roquismo sino a su situación actual en términos globales en donde la creciente red educativa -algo, desde ya, no objetable y hasta plausible- es acompañada por mayores niveles de desigualdad social, de pobreza generalizada y de concentración de la riqueza.

Recordemos, por ejemplo, a Rosario Vera Peñaloza. Ella se forma en una escuela normal de La Rioja; luego en Paraná comienza su actividad docente y durante su vida funda distintas instituciones educativas (jardines de infantes, sobre todo), dirige instituciones educativas, crea asimismo un Centro de Investigaciones Educativas, etc. No importa, ahora, la multiplicación de datos biográficos sino la validación de ella como intelectual no está dissociada de su recorrido escolar. Sus ideas se fundamentan en conocer y en haber participado de una institución. No existe la consagración intelectual en el área, tal como vemos actualmente de modo creciente, *por fuera* del sistema escolar.

Traigamos, ahora, otro caso, el del pedagogo Luis Iglesias que, entre 1938 y 1957, se desempeñó en una escuela de campo en Tristán Suárez en la provincia de Buenos Aires. Este trabajo cotidiano de maestro rural durante veinte años no es un *detalle* de su intensa actividad intelectual. En su clásico *La escuela rural unitaria* (1957) podemos encontrar, en efecto, revisiones críticas de Montessori o Makarenko pero entramadas por sus observaciones prácticas en la enseñanza escolar. Otro libro clásico de aquellos años, *La querrela de los métodos* (1962) de Berta Braslavsky, una investigadora formada y egresada de una escuela normal, también fundamenta sus revisiones y propuestas sobre la alfabetización en las tareas de formación docente. No constituyen, por cierto, casos aislados -podríamos continuar en la enumeración de los actores clave de la educación del siglo XX- sino un recorrido consagrador de la época: convertirse en un teórico de la escuela, durante décadas, significó haber sido parte de sus aulas, de sus patios, de sus salones, de sus laboratorios.

En un trabajo reciente que escribimos junto a Malena Botto (2022), señalamos una serie de cambios que se realizan a partir de la década del sesenta, relacionados a las nociones de *productividad* y *eficiencia*, que se encabalgan con una creciente centralidad de los requisitos y estándares de los organismos internacionales. Este proceso, que autores como Díaz Barriga y García Garduño (2014: 13) caracterizan a manera de “un acto intencional de trasplante cultural y educativo” y suponen un sistema cada vez más descentralizado y heterogéneo. Iniciativas de carácter continental como la Alianza para el Progreso, la Organización de Estados Americanos (OEA), la Unesco y la International Evaluation Association participan activamente en esta transformación, mediante un sistema de becas, subsidios y financiación de proyectos con capitales externos, a la vez que el Centro Regional de Ayuda Técnica del Departamento de Estado del Gobierno de los Estados Unidos impulsa una política editorial de traducción de las obras de especialistas de ese país que utilizan los programas internacionales de “cooperación técnica”².

Si las Ciencias de la Educación en tanto disciplina universitaria se consolidan a la par de este proceso de implantación cultural -la carrera en la UBA se crea en 1958- cabe destacar que la apropiación de este modelo no fue unánime ni exenta de tensiones, sino que convivió con distintas posiciones críticas y alternativas pedagógicas. No es nuestro propósito historizar ahora

²Editoriales como Troquel, El Ateneo, Losada, Paidós y Kapelusz han difundido estos estudios, mientras que la editorial Marymar publicó, entre los años 1971 y 1977, una colección exclusivamente dedicada a difundir traducciones de textos publicados por el CERl (Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza), entidad dependiente de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (Feeney, 2014).

un complejo proceso que entrama investigación educativa, perspectivas teóricas, reformas escolares, transformaciones del Estado coordinadas cada vez más activamente por organismos internacionales y que, finalmente, terminan concretándose como política de Estado con las reformas neoliberales de los gobiernos de Carlos Menem y Fernando de la Rúa -sin olvidar, por supuesto, que estas fueron posibles por las duraderas consecuencias del terrorismo de Estado.

Traemos a consideración esta breve reseña porque es a partir de la década del sesenta, también, cuando la formación de profesionales universitarios en educación y la formación de maestros y profesores comienzan a bifurcarse progresivamente y a adquirir sus lógicas específicas que hoy descubrimos, de modo evidente (y brutal), en una pauperización del trabajo docente ya no sólo en sus condiciones materiales (salarios, condiciones laborales, lugares de trabajos, etc.) sino, sobre todo, simbólicas. El docente es acechado por una serie de discursos dominantes, no sólo por cierto por la denuncia mediática sino, asimismo, por los de algunos círculos de especialistas. Por el contrario, este libro procura un contrapunto ideológico, pero también conceptual: un proyecto educativo -en nuestro caso, uno relativo a la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura- no puede sino nacer desde la escuela y desde las voces de los docentes.

Referencias

- Botto, M. y Dubin, M. (2022). Investigación educativa y docencia: más allá de la lógica de los especialistas. *Escuela en salida*, 1 (1), 44-55.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Miño Dávila / UNSAM EDITA.
- Díaz Barriga, Á. y García Garduño, J. M. (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina*. Miño y Dávila.
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1756>
- Eagleton, T. [1983] (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN*.
- Feeney, S. (2014). Los estudios del currículum en Argentina: particularidades de una disputa académica. En Díaz Barriga, A. y García Garduño, J. M., *Desarrollo del currículum en América Latina*. Miño y Dávila.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Paidós.
- Fonseca de Carvalho, J. S. (2020). Teoría y práctica en la formación de profesores. *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 10, (20/21), 95-110.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

CAPÍTULO 1

La lectura literaria en la escuela. Sobre géneros, eslóganes y vacaciones

Malena Botto

Didáctica de la literatura, didáctica de la lectura: una breve historización

Si nos centramos en la didáctica de la literatura, tenemos que señalar dos cuestiones. Por un lado, el derrotero de la propia historia disciplinar, desde la conformación a fines de los años '80 del campo de la *didáctica de la lengua y la literatura* en Argentina -esto es, su consolidación como didáctica específica- (Bombini, 1989; 2001; Camilloni et al, 1996) hasta la progresiva separación, a finales de los años '90 y primeros años del siglo XXI, de la didáctica de la literatura como un ámbito particular y distinguible respecto de la didáctica de la lengua, en buena medida explicable a partir del establecimiento de un circuito de *expertise* desde el cual los especialistas - fundamentalmente, los provenientes de los estudios lingüísticos- comienzan a tener una significativa participación en el diseño de políticas educativas (Cuesta 2011, 2019; Dubin 2019)³. Los especialistas en literatura y crítica literaria se "atrincheran" en el ámbito universitario, luego de haber debatido en los años del retorno a la democracia acerca del lugar y el compromiso del intelectual en el nuevo escenario posterior a la dictadura. Es decir, si en los '60 y '70 se da una creciente politización de los intelectuales -y la figura del crítico literario por aquellos años puede ser equiparable a la figura del intelectual- durante los últimos '80 y primeros '90 se asiste a un desplazamiento que José Luis de Diego (2001) ha caracterizado como de la "primacía de la política" a la "reivindicación de la ética" (p.215), o "del compromiso a la responsabilidad" (p.229), coincidente con un discurso de la crítica y de los especialistas en literatura que se vuelve hiperespecializado, oscuro o incluso "jeroglífico", que solo puede interpelar a los propios actores académicos. En este panorama, las excepciones son los especialistas que, desde el campo de la didáctica (caso Gustavo Bombini) o de la literatura infantil y juvenil (caso Graciela Montes) articulan con las políticas ministeriales referidas a la promoción de la lectura en general, y a la lectura literaria en la escuela en particular.

³Esta participación es evidente en el establecimiento de los CBC (contenidos básicos comunes) para la enseñanza, aprobados en 1994 en el marco de la entonces nueva Ley Federal de Educación (1993). Se trata de contenidos en los que se propone un trabajo con la literatura que parte de la contaminación con ciertos postulados de las teorías lingüísticas en su versión didactizada: análisis por tipologías y macroestructuras textuales, enfoque comunicativo.

Paralelamente, ciertos desarrollos de la didáctica de la literatura en busca de la consolidación de su especificidad vuelven su atención hacia el acto de lectura. La conformación del objeto de estudio sufre un desplazamiento: del análisis textual puesto en el centro (a partir de las perspectivas estructuralistas, pero también de las líneas historiográficas) las preocupaciones de la didáctica focalizarán la lectura literaria y la figura del lector (Munita, 2017). Esos desarrollos, asociados con la consolidación del campo de la didáctica en estrecha vinculación con los profesorado universitarios, toman como punto de partida las teorías de la recepción literaria o estéticas de la recepción (surgidas en los años '60, pero que recién en los años '80-'90 del siglo pasado se difundieron en nuestro país), más ciertos postulados del postestructuralismo francés -de donde también surge la pregunta por la "enseñabilidad" de la literatura o la imposibilidad de su enseñanza (ver Capdevila et al, 1997), más una versión "didactizada" de algunos de esos postulados, que provienen principalmente de investigadores españoles y que cristalizan en la noción de lectura literaria, y por ende de literatura, en tanto que *experiencia* (Larrosa, 2003). Un entramado de perspectivas -si bien en desarrollos puntuales podemos encontrar énfasis particulares- que tienen como común denominador el hecho de delinear un sujeto lector abstracto, individual y desgajado respecto de las realidades socioculturales (esto aun cuando la noción de lectura como experiencia haya sido luego retomada por desarrollos de la didáctica que se inscriben o autoinscriben en una perspectiva denominada, precisamente, *sociocultural*)⁴.

Por otro lado, esta atención a la lectura literaria y los lectores va a producir en los años siguientes lo que Carolina Cuesta ha denominado un "encastre epistemológico" (Cuesta, 2011) con las líneas de producción pedagógica que provienen del ámbito del constructivismo y en especial de la psicogénesis, que cuenta con un circuito de *expertise* conformado por especialistas en ciencias de la educación que, desde comienzos de los años '90 (es decir, desde la gestación misma del proyecto de la Ley Federal de Educación) venían mostrando una injerencia cada vez mayor en el establecimiento de las políticas curriculares para los distintos niveles de la enseñanza (en especial y primeramente, para la educación primaria) y en la formulación de propuestas destinadas a la formación docente. La Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 en este aspecto marca una continuidad con la década neoliberal, en el sentido de que incorpora y consolida a este circuito de especialistas, lo que se va a ver reflejado en la formulación de distintos Diseños Curriculares jurisdiccionales (como es el caso del DC 2008 en la provincia de Buenos Aires) y en el cambio de denominación del ámbito disciplinar que allí se implementa⁵. El ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura como área disciplinar se va a ver reconfigurado en la denominación Prácticas del Lenguaje -tanto para los niveles inicial y primario como para la educación secundaria básica- y la lengua y la literatura en tanto objetos de estudio, enseñanza y aprendizaje se verán transmutados y desplazados por los conceptos de lectura y escritura, que adquieren centralidad. Las orientaciones curriculares dominantes, desde

⁴Esta advertencia ya puede leerse en un temprano trabajo de Carolina Cuesta (2003).

⁵Según han advertido distintos investigadores, la consolidación de las voces autorizadas de los especialistas como eje para la formulación de las políticas educativas (voces financiadas además por los organismos de crédito internacional) opera en desmedro de la autonomía docente, negativizando e invisibilizando los saberes que se producen desde el trabajo docente cotidiano, asignando en cambio a maestros y profesores el rol de meros ejecutores del currículum.

entonces hasta el presente, plantean no solo que los niños y niñas construyen el conocimiento por sí mismos -lo cual vuelve obsoletos, por ejemplo, la enseñanza de la gramática y los aspectos normativos de la lengua- sino que la escuela no debe enseñar contenidos de lengua o de literatura en sí mismos, sino “prácticas sociales de lectura y escritura”, teniendo como horizonte las maneras como las realizarían en la vida social los lectores y escritores “expertos” o “competentes” (Kaufman y Lerner, 2015)⁶: “Como el objeto de la enseñanza se construye tomando como referencia las prácticas de lectura y escritura, se conciben como contenidos fundamentales de la enseñanza los quehaceres del lector y los quehaceres del escritor” (Lerner, 2001). En este planteo también puede inferirse el entramado que se conforma entre los postulados psicogenéticos para el área y la educación por competencias (Perla, 2021).

Algunas reflexiones en torno a la lectura de literatura y la formación de lectores

La apretada síntesis presentada en el apartado anterior ameritaría varios desgloses y comentarios que profundicen en los distintos aspectos del itinerario reseñado. No lo voy a hacer aquí más que en algunas cuestiones vinculadas a la enseñanza de la literatura y la formación de lectores (que tampoco se podrán agotar en este espacio).

En su trabajo “La literatura en la escuela” (2001) Gustavo Bombini realiza una crítica a la literatura tal como fue concebida desde los Contenidos Básicos Comunes (CBC, 1995) en el marco de la Ley Federal de Educación (1993). Es decir, critica al llamado “enfoque comunicativo” ya que éste, así como el tratamiento moralizante o el historicismo literario, suponen para el autor una pérdida o disminución de la *autonomía* de la literatura. El argumento central de Bombini parece ser, en principio, que la literatura es una práctica cultural autónoma, y que requiere de un enfoque en la enseñanza que respete dicha autonomía. Autonomía que no es claramente definida en tanto el autor se muestra interesado y a favor del trabajo con ciertos *corpus* que incluyan, por ejemplo, *graffittis* o letras de rock (recordemos que es un texto con más de 20 años). ¿En dónde se halla esa autonomía que Bombini defiende y reclama para la literatura? Podríamos decir que especialmente en dos de sus postulados: por una parte, en la concepción de la literatura en tanto que *experiencia* estética (añadimos: universal) y, por otra parte, en la perspectiva que oriente su enseñanza (y aquí no se trata de un saber docente, sino de teorías de la literatura que se produzcan en el ámbito académico y que deben ser traspoladas al ámbito de la enseñanza escolar, justamente en virtud de la noción de literatura que sustentan). Es decir, para el autor, la pregunta por la relación teoría-práctica (entendiendo el primer término en tanto que teoría literaria

⁶Se utiliza el potencial, en tanto el autodenominado “enfoque” Prácticas del Lenguaje supone una transparencia de las prácticas que involucran los intercambios lingüísticos, la lectura y la escritura en la vida social que funciona como base del eslogan que sostiene que lo que es enseñable, lo que se enseñará en la escuela, son justamente esas “prácticas sociales de lectura y escritura”. En realidad, la escuela como institución supone unas tradiciones, modalidades y ritos que propician la enseñanza y le son específicos, así como los sujetos en la vida social no realizan espontáneamente las actividades que darían cuenta de esas prácticas como objeto de enseñanza.

universitaria) es una de las cuestiones fundamentales, sobre las que había venido explayándose desde *La trama de los textos* (1989). También implica, finalmente, autonomía respecto del mercado editorial escolar. Una afirmación que además de ser compleja en su realización (por más deseable que sea o parezca) queda puesta en tela de juicio cuando Bombini se pronuncia a favor del auge de la literatura infantil “de autor” que “lucha -no sin contradicciones- por preservar su carácter autónomo” (2001, p. 4). Y, si de contradicciones se trata, a pesar de la fuerte impronta teórica que Bombini venía reclamando para la enseñanza literaria, aquí, a partir del comentario de algunas experiencias educativas, parece inclinarse por una concepción de

(...) la literatura como bien estético-cultural autónomo, al que se accede de manera *directa, natural*, la escuela no necesita recurrir a mediaciones adaptativas sino que solo es escenario para la puesta en contacto con *la cultura*, a partir del encuentro entre los propios sujetos, creadores y contempladores.(2001, p. 2, las cursivas son mías).

A pesar de ello, un poco más adelante advertirá sobre “El maestro lector como mediador importante que no debe perder jerarquía cultural” (p.4). Con esto quiero decir que no es fácil realmente dilucidar cuál es la tesis de Bombini aquí. Pero además de lo comentado en relación con la literatura como discurso autónomo que garantiza una experiencia estética que ha de producirse de manera “natural” (e, insisto: que es universal porque opera en todas y todos de igual manera), se infiere que se requiere de un mediador cultural y teóricamente -en el sentido del conocimiento de la teoría- preparado para lograr que la experiencia suceda. Este mediador es el maestro. Un maestro que sepa preguntarse, como Bombini y los teóricos del posestructuralismo: “¿Es la literatura enseñable?” (2001, p. 6).

Más allá de la crítica al enfoque comunicativo dominante en los CBC, en este trabajo -así como en varios otros, no solo de Bombini, sino de distintos autores- pueden hallarse las líneas dominantes para la enseñanza de la literatura, la lectura literaria y la formación de lectores, que se encuentran vigentes aún hoy en la formación docente y las prescripciones curriculares. Debemos exceptuar la línea del placer de la lectura -que Bombini nunca suscribió- y la versión más dura de la educación por competencias (Del Rey, 2012). Por lo demás, aquí se puede leer el cruce entre una visión posmoderna de la literatura que cuestiona su comunicabilidad y enseñabilidad, proponiéndola entonces como una *experiencia* de lo estético no traducible al nivel de la colectividad (de la clase escolar), más la concepción del maestro en tanto que “lector experto” -sostenida por las especialistas de la psicogénesis-, más una noción de la autonomía literaria que procura un giro por elevación hacia la teoría universitaria en desmedro de las situaciones de la enseñanza escolar formal (el autor explícitamente valora casos en los que se han utilizado “modalidades a las que podríamos denominar de aprendizaje informal”, p. 8).

¿Cuál es hoy el sentido de la pretendida “autonomía” para la literatura en la escuela? ¿Tuvo alguna vez la literatura, en el marco de la enseñanza escolar, una completa autonomía? Es verdad que fue, durante casi todo el siglo XX, un discurso privilegiado entre las manifestaciones culturales, en tanto el libro como soporte casi exclusivo contaba con un circuito bien diferenciado

de producción, distribución y circulación. Esto, entendiéndola como práctica cultural y en un sentido social amplio. Además, en la escuela fue considerada, particularmente durante la primera mitad del siglo pasado, como modelo de lengua legítima. No obstante, la autonomía en función de la experiencia estética de los individuos -o aquello que se llama “educación estética”- ha resultado más bien una rareza, si recorremos históricamente las líneas dominantes en la enseñanza (no solo escolar, sino también universitaria).

Como se puede observar a partir del comentario del texto de Bombini, en este caso también esta noción de autonomía aparece ligada a ciertas condiciones para el trabajo docente -que no son frecuentes en el cotidiano escolar- y a ciertos lineamientos teóricos que inciden fuertemente en las últimas décadas en las propuestas vinculadas con la lectura y la formación de lectores. Felipe Munita, en un trabajo de 2017, reseña puntualmente esas orientaciones. El autor encuentra los orígenes de la didáctica de la literatura convertida en didáctica de la lectura en la recuperación de las llamadas teorías de la recepción formuladas a partir de los años '60, y que en nuestro país ingresan en el ámbito académico hacia los años '80-'90. El correlato en el ámbito de la didáctica de la literatura supone para Munita una “ruptura epistemológica”: de la centralidad puesta en el texto y la lectura “metaliteraria” que procura una distancia crítica respecto de éste, se pasa a la centralidad del lector y su actividad interpretativa, su rol en la construcción de sentidos.

Ahora bien, cabe señalar que, para el caso de las teorías de la recepción, y como ya lo advertía tempranamente Carolina Cuesta (2003), se trata siempre y en sus distintas variantes de prefigurar un lector abstracto, una estrategia interpretativa propuesta desde la producción del texto mismo, cuya labor interpretativa (“actualización”, “concretización”, completamiento de los llamados “espacios en blanco”) se encuentra ya prediseñada y orientada. Es el caso de Wolfgang Iser y su postulación, en 1972, de un “lector implícito” (referido en Rainer, 1989), también el de Umberto Eco con su propuesta del “lector modelo” y las “competencias” que se le exigen (1979). En casos más radicales como el de Stanley Fish (referido en Rainer, 1989) se trata explícitamente de la figura del crítico literario ocupando ese espacio aparentemente vacío y reservado a la actividad del lector (una noción que, no obstante, aparece como una consecuencia lógica si se analizan los argumentos planteados en diferentes trabajos por Hans Robert Jauss). Por ende, si se piensa en el lector que en todas estas teorías “aparece como representativo del acto de leer” (Sarlo, 1985), nos hallamos ante una cuestión que, aún hoy, no ha sido suficientemente advertida: no es posible de ninguna manera identificar a ese lector con lo que Beatriz Sarlo denomina “el público” (1985, p. 9) y que aquí puede indicarse como el conjunto de los lectores no especialistas.

En la detallada reseña que realiza Felipe Munita, las teorías de la recepción aparecen como orientadoras a la hora de dar cuenta del rol del estudiante-lector en la construcción de sentidos durante la lectura. El cambio de paradigma se centrará entonces en lo que Teresa Colomer (1991) llama una *educación literaria*, en procura de la consecución de una “competencia específica de lectura” (citado en Munita, 2017, p. 383, la cursiva es mía). En tanto dicha *competencia*, en plena hegemonía del enfoque comunicativo, se suponía que se desarrollaba en

pie de igualdad frente a cualquier clase de texto, adquiriendo particularidades según los casos, pero entendiendo a la literatura como un tipo textual entre otros, durante los primeros años del siglo XXI se va a procurar distinguir al discurso literario y reasignarle a la literatura un lugar específico en la enseñanza, no subsumido enteramente en las competencias comunicacionales. Se trata de la “autonomía” reclamada por Bombini. En los años ‘90 había aparecido, por otro lado, la pedagogía del placer de la lectura, en principio buscada a partir de actividades lúdicas y “desescolarizadas”, que propiciarían el contacto directo entre estudiantes y textos literarios. Munita advierte que este tipo de propuestas traen aparejados “efectos negativos” en cuanto al aprendizaje escolar, o por el hecho de convertir a la intervención docente en un *obstáculo* para los fines perseguidos. Señala Munita que detrás de estas experiencias aparece el cuestionamiento de la enseñabilidad de la literatura y la idea de que ésta operaría “por contagio” (2017, p. 384). Además, se advierte que, en esta concepción, según la cual el docente y lo escolar no deben interferir, el contacto con la literatura está fuertemente condicionado por factores socioculturales extraescolares, determinando en definitiva mejores experiencias y resultados en estudiantes provenientes de sectores sociales medios y altos. Si bien esa crítica a la pedagogía del placer que refiere Munita no es, en el caso de Argentina, generalizada ni unánime, el autor continúa explicando que la “educación literaria” desde los primeros años del siglo XXI se fundaría tanto en la crítica del placer de la lectura como objetivo final o exclusivo, como en la crítica a las concepciones más instrumentales propias del enfoque comunicativo.

Se tratará entonces de “caracterizar esa postura de lectura que estaría en el centro de la actual educación literaria” (Munita, 2017, p. 385). Es interesante advertir que, de acuerdo con estos lineamientos, se trata de *una* postura de lectura, un modo de leer unificado que habría que “identificar” (o, en verdad, propiciar). De allí en más Munita describe los postulados de una pedagogía dominante que procuraría establecer una suerte de dialéctica entre una implicación psicoafectiva e identificatoria (la que, al menos para el autor, está asociada con el placer) y una actitud más distanciada, una lectura más “intelectual”, que avance en la complejización de la interpretación y en la construcción de saberes sobre la literatura. A su vez, el avance en la adquisición de la “competencia interpretativa” debe ser complementado con la práctica de lectura autónoma que fomente la formación de hábitos lectores. Munita refiere la propuesta de Teresa Colomer (2005) que consiste en siete líneas de progreso, a considerar durante toda la etapa escolar, que se suponen destinadas a la consecución de estos hábitos y al desarrollo de la competencia antedicha.

He traído los textos de Bombini y de Munita -desde ya, se podrían reseñar otros- porque elaboran o sintetizan líneas pedagógicas que en la actualidad aparecen como dominantes en la enseñanza de la literatura y la formación de lectores. Estas líneas, como ya se enunció, suponen un entramado particular entre postulados de las teorías de la recepción, la pedagogía del placer, la educación por competencias y las propuestas de la psicogénesis. Observamos en los planteos comentados que en ningún caso se trata de tomar en cuenta situaciones de enseñanza en torno a la literatura que sucedan efectivamente en las aulas, o considerar de algún modo el trabajo docente en sus condiciones materiales y simbólicas (Rockwell y Mercado, 1988) o, en fin, de

atender a eso que desde la perspectiva etnográfica (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 2009) se ha denominado el *cotidiano escolar*, en el que tienen lugar todas las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y desde el que cobra o pierde sentido cualquier formulación pedagógica.

Por otra parte, si estas propuestas indagan en la reconfiguración de la literatura, lo hacen fundamentados en ciertas perspectivas posmodernas (como el posestructuralismo), que constituyen planteos con un marcado sesgo academicista y tienden a negativizar la literatura en tanto que objeto de la enseñanza. La literatura en la época contemporánea ha “estallado” -al decir de Regine Robin (2000)- en una variedad de formas de pensar lo literario, de aproximarse a este objeto. Más que la imposibilidad de aprehenderla o enseñarla, en las realizaciones del trabajo docente o en las intervenciones y producciones escritas de los estudiantes, la literatura aparece

como forma de pensar lo literario en el juego de los discursos sociales que expresan los consumos culturales de los chicos y las chicas (...) que inevitablemente remiten a validaciones o cuestionamientos de regímenes de realidad/verdad. (Cuesta y López Corral, 2020, pp. 6-7).

Añaden las autoras que es a partir de estos cruces y manifestaciones del cotidiano escolar desde donde puede repensarse la literatura -y su enseñanza- como objetos de indagación específicos.

La literatura en la escuela: lectores, géneros y consumos

Hay una escena de lectura en la escuela primaria que Mirta Graciela López registró como parte de la investigación empírica realizada para su Trabajo Final de Integración, de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). La escena supone un intercambio breve, sin aparentes particularidades y similar, seguramente, a tantos intercambios que cotidianamente se generan en las aulas en torno a la lectura de literatura. La autora registra que la docente de 6to. grado A de una escuela de Pilar se dispone a leer con sus estudiantes la novela *El último espía*, de Pablo de Santis. Antes de comenzar, pide a sus alumnos que observen la ilustración de tapa (un detective con una lupa) para generar conjeturas acerca de la trama. Los chicos apuntan comentarios del tipo “tiene cara de misterioso”, y otros por el estilo. Luego, siempre de acuerdo con el registro de López, la docente “comienza a explicar que se trata de una novela (...) que narra la investigación llevada a cabo por un detective que recolecta pistas para resolver cinco casos diferentes, con sus enigmas”. A continuación, pregunta a los estudiantes qué saben sobre estas historias, “y los alumnos dicen que vieron en TV la película *La Llorona*, otros dicen –Seño, *La Monja*, qué cara de mala tiene.” (López, 2022, pp. 9-10). No hay más asociaciones ni comentarios, y momentos después se comienza a guiar a los chicos para que brinden características del relato policial, “qué es lo que no debe faltar” en este tipo de relatos. Las

respuestas son coherentes con las anteriores: “misterio, enigma”; “para que sea policial tiene que tener crimen”; “*miedo*” (López, 2022, p.11).

La última respuesta -que aquí he señalado con cursivas- da cuenta del cruce, que ya podía observarse en la referencia a las películas, entre dos formas de representación que supondrían géneros bien diferenciados, tanto en la literatura como en la cultura de masas: el policial o relato de enigma, por un lado, el gótico o el terror por el otro. En el registro de la clase, la autora de la investigación que estoy refiriendo puntualiza que la cuestión de los distintos géneros no fue abordada, sino que a partir de aquí el intercambio se centró en la interpretación del fragmento leído de *El último espía*, para responder y anotar en el pizarrón ciertos datos, que serían copiados en las carpetas al modo de un cuestionario de preguntas y respuestas.

Cito y comento el intercambio registrado porque convoca a mi entender una serie de interrogantes que dan cuenta de la cuestión de la que me interesa ocuparme en este texto. Los interrogantes podrían sintetizarse en la pregunta “¿qué están leyendo estos chicos?” (y cuando pregunto “qué”, por si falta aclararlo, quiero preguntar “cómo”). De ahí deriva a su vez una serie de conjeturas, que van desde una distancia generacional que estaría dificultando notoriamente mi comprensión de sus modos de vincularse con los textos y los géneros, y que evidentemente no aporta al asunto, hasta otra clase de hipótesis que se enfocan en los modos como, en medios y plataformas de consumo masivo, ficcionalizados o no, son representados o trabajados ciertos hechos -particularmente, de violencia-. Los géneros o formatos pueden ser variados: desde ciertas formas *gore* del terror en el cine, docuseries que presentan investigaciones sobre “crímenes reales”, o incluso las extensísimas y agobiantes coberturas sobre asesinatos y femicidios que realizan muchos canales de televisión.

Aquí vale la pena un breve paréntesis para explicar a qué me refiero cuando retomo, en conjunto, los conceptos de “géneros” y de “formatos”. En un artículo que tiene ya varios años, producido durante el auge de los llamados estudios culturales, Jesús Martín-Barbero (2003) señalaba, por un lado, la pérdida de hegemonía de la escuela en tanto institución privilegiada, durante la modernidad, para la transmisión y circulación de saberes:

La escuela está dejando de ser el único lugar de legitimación del saber, ya que hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales, difusos y descentralizados. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo. (2003, p. 370).

Por otro lado, al analizar la lógica -también dispersa, fragmentada o hibridada- de las narrativas contemporáneas, el autor propone la distinción entre esas dos nociones, de la siguiente manera:

Esa hibridación penetra también el campo de los relatos, pues la mayoría de ellos sobreviven inscritos en el ecosistema discursivo de los medios y son colonizados por la racionalidad operativa del dispositivo y el saber

tecnológicos. Es en ese ecosistema y esos dispositivos donde se juega —se hace y deshace— la diferencia entre unos *géneros* cuyo estatuto ha dejado de ser puramente literario para tornarse *cultural* (...) frente a unos *formatos* en los que habla la lógica del sistema productivo. (2003, pp. 75-76, cursivas en el original).

Los géneros como tales remiten a su reconocimiento por una memoria cultural, y conservan en ese sentido una “densidad simbólica” de la que los formatos carecen, en tanto “funcionan como operadores de una combinatoria sin contenido” (p. 376), que los presenta como “enlatados” que no habilitarían ninguna posibilidad de variación, transformación o distanciamiento en su recepción. Y, en este punto, Martín-Barbero advierte el “peligro” que comporta el hecho de que asistamos a una “subordinación de la lógica de los géneros a la lógica de los formatos”, resultando de esa evaluación pesimista una “gramática narrativa predominante” que vincula al “pastiche de las lógicas internas de un género con las de otros” (p. 384).

Es sencillo coincidir con el autor en cuanto intenta diferenciar una amplísima variedad de producciones culturales y estéticas que muchas veces circulan indiferenciadas en la lógica de redes, medios de comunicación y plataformas, advirtiendo la necesidad de reconocer que no todo es lo mismo, ni presenta la misma complejidad en cuanto a posibilidades interpretativas. No obstante, la idea de una absoluta subordinación en el plano de las industrias culturales y las nuevas tecnologías a una lógica “de formatos” resulta más difícil de suscribir, en tanto habilita nuevas evaluaciones que reeditan viejas distinciones que hoy, como bien dice Martín-Barbero, han sido puestas en cuestión. Así, la literatura como parte de la “alta cultura” conservaría su dominio sobre los géneros, aun en sus cruces, transformaciones o hibridaciones (como también lo harían el cine arte o las series de culto, por ejemplo), en tanto las manifestaciones de la cultura de masas se limitarían a la hueca combinatoria de los formatos, sin cruzar nunca la clara frontera que los separa y excluye del prestigioso territorio de los géneros. No solo es frecuente advertir en la literatura contemporánea -me refiero a la “alta” literatura, la producida y leída únicamente por especialistas- un trabajo con los géneros que no excluye esa lógica del “pastiche” sino que por el contrario la incorpora; es, sobre todo, muy frecuente encontrar en las lecturas y escrituras que tienen lugar en torno a la enseñanza de la literatura en la escuela una serie de cruces y asociaciones que “descolocan” en tanto interpretaciones desviadas respecto de lo esperado, y que no pueden identificarse como tributarias de o subsumidas en algún tipo de “formato” preestablecido. Lo que quiero decir es: no parece certero, pero sobre todo no resulta productivo para abordar esas lecturas negarles de antemano la posibilidad de participar de la lógica de los géneros, del “hacer y deshacer” (al decir del autor comentado), de las producciones y atribuciones de sentido propias de los dispositivos de discurso que sí se inscriben en la memoria cultural. En cambio, sí aparece como interesante esta advertencia sobre la reconfiguración de la lógica de los géneros en las manifestaciones culturales contemporáneas, como una vía para la problematización acerca de aquello que se entiende como literatura en la enseñanza y, sobre todo, para procurar una aproximación y análisis a los modos de leer que irrumpen -muchas veces como “anomalías”- en los intercambios que tienen lugar en el cotidiano escolar.

Volviendo a la escena de lectura registrada, los interrogantes iniciales tenían que ver con por qué los chicos “no se daban cuenta” de que en el género policial clásico el miedo no es un efecto buscado, ya que nunca se narra desde el punto de vista de la víctima, o de que las amplias formas del gótico pueden prescindir del crimen, ya que en todo caso la muerte o el asesinato no se perciben en tanto crimen a resolver. Sin embargo, considerando las reflexiones suscitadas a partir de los planteos de Martín-Barbero estos interrogantes, tan pertinentes desde la teoría literaria, comienzan a atenuar su sentido.

La investigación de López recoge también algunas narraciones producidas por los estudiantes, en el marco de otra clase de literatura (en la que se trabajó puntualmente con relatos de terror y leyendas urbanas). La autora menciona que, si bien no se abordaron en las clases, los estudiantes refirieron aquí las *creepypastas* como un género conocido y consumido por varios de ellos. En las producciones escritas aparecen fragmentos como el que sigue:

Las víctimas gritan desesperadamente y nadie sabe porque, un día Tomás pidió un par de cuchillos de cocina al llegar el repartidor no llega a tocar la puerta que esta ya se abrió y el repartidor pregunta un poco asustado hay alguien aquí y una voz apenas traducible le contesta si adelante pero Tomas le había tendido una trampa porque una voz de niño le grita con sus últimas palabras fuerzas y con una voz que iba cada vez más despacio como si estuviera muriendo.

Y se empieza a escuchar una música religiosa y al final hay monjes gritando y se cambia la música por una satánica y empieza a salir disparada sangre y partes de los cuerpos (...)

Al pasar de los días los vecinos llaman a la policía porque había un olor putrefacto proveniente de la casa de Tomás...(López, 2022, pp. 15.16, se conservan ortografía y puntuación originales)

Aquí nuevamente aparece esta mixtura entre elementos propios del gótico más clásico en el cine (“no llega a tocar la puerta que esta ya se abre sola”, “¿hay alguien aquí?”), junto con elementos *gore* (“empieza a salir disparada sangre y partes de los cuerpos”) y, en medio de todo eso, no lo policial sino directamente la policía. Nos encontramos con un imaginario que no solo trabaja con los géneros de una manera mucho más flexible, sino que maneja un concepto de verosímil donde lo sobrenatural puede convivir con el realismo más llano (o mediatizado por noticieros, series y otros productos culturales). Realidad y ficción no se presentan como los polos opuestos que hemos aprendido. Y no se trata tampoco de un contenido, sino de los géneros en tanto modalidades discursivas que median en nuestras representaciones de la realidad y que, entonces, no pueden estar ausentes de nuestras lecturas y escrituras, ni pueden lisa y llanamente estar “erradas” esas conformaciones en torno de lo real, o de la ficción. Se trata más bien de aquello que refieren Cuesta y López Corral (2020) y que ya he recuperado en el apartado anterior: son puestas en cuestionamiento de ciertos regímenes de realidad/verdad, y de ciertas formas que estructuran la representación sobre aquello que se considera forma parte de lo real, o lo que estaría fuera de sus límites.

En un trabajo a propósito de los géneros literarios, Michal Glowinski (2000) propuso un concepto interesante: postuló la existencia de una “conciencia genérica” que opera en todos los sujetos participantes de una cultura. En este sentido es tan universal como la facultad del lenguaje, aunque sus conformaciones según los casos puedan ser marcadamente diversas. Nuestras experiencias culturales van prefigurando un sentido de las disposiciones formales y de las adecuaciones. ¿Qué quiere decir? Que para Glowinski es esta “conciencia” la que nos indica que determinado tipo de melodía es apropiado para dormir a un bebé, mientras que otro viene bien para alentar al equipo en la cancha. Es la que nos hace decir que la comedia que acabamos de ver “es mala” porque no nos reímos. Cuando en una situación de clase de literatura con jóvenes y adultos he querido hablar de este concepto, o de los géneros, les he pedido que me digan frente a qué tipo de película nos encontramos si haciendo zapping hallamos una escena en la que una joven está a punto de ducharse, entra en la bañera, corre la cortina (se enfocan sus pies), se escucha y se ve el agua de la ducha, y luego la cámara, enfocando nuevamente el suelo, registra la puerta del baño abriéndose y va acercándose lentamente a la ducha. Durante toda esta escena, la música inquietante se ha ido intensificando. Frente a esta descripción, los estudiantes enseguida dicen “película de terror” o, directamente, “*Psicosis*”.

Para Glowinski, esa conciencia de los géneros opera en todos nosotros, pero el autor establece niveles de acuerdo al grado de objetivación y reflexión sobre ella. En la mayoría de los casos, esta noción respecto de las características genéricas y el grado de adecuación a diferentes situaciones o experiencias culturales trabaja desde lo inconsciente, sin que medie una autoconciencia respecto de estar trabajando con los géneros. Un periodista que califica una noticia como “trágica” no es consciente de que está caracterizando algo en función de rasgos genéricos; un profesor de literatura que da una clase sobre la tragedia clásica y sus características, opera conscientemente desde rasgos genéricos que ha debido estudiar previamente a exponerlos en su clase. Este último caso del profesor es para Glowinski el más alto en el desarrollo de la conciencia sobre los géneros, y entre éste y el primero -el más intuitivo- media una segunda instancia en la que intervienen los nombres, las “etiquetas” que anteceden a la lectura o visualización de los productos culturales (como cuando ingresamos a Netflix u otra plataforma y junto a la oferta de series y películas hay ciertas palabras que remiten a diferenciaciones genéricas, aunque no concuerden puntualmente con un género tradicional: “inquietante”, “sutil”, “terror psicológico”, etc.). O cuando vamos a buscar un libro y por su contratapa o cualquier otro elemento paratextual se nos ofrece un anticipo respecto del género en el cual esa obra se encuadra.

El concepto propuesto por Glowinski me parece pertinente para poner en relación con estas escenas escolares, en lo que hace a los modos de leer y la producción escrita por parte de los estudiantes de 6to grado del nivel primario. En ese sentido, los modos de leer y escribir de los estudiantes, en vinculación con consumos asociados a manifestaciones de la cultura de masas, estarían dando cuenta de una conciencia genérica poco explorada, que no se limita a la reproducción o imitación de esas formas masivas, sino que más bien participa en aquello que Martín-Barbero caracterizaba como el “hacer y deshacer” de los géneros y sus límites, que a su

vez hace y rehace esa “conciencia genérica” en configuraciones particulares. Estas configuraciones no coinciden, evidentemente, con las distinciones genéricas que -aún discutidas o “hibridadas”- se presentan como criterios de clasificación legítimos para pensar lo literario desde las formulaciones teóricas o las prescripciones curriculares.

Al enfrentarse a una problemática similar, pero en relación con la enseñanza de la literatura a estudiantes del nivel secundario, Mariano Dubin (2019, pp. 219-230) acuñó el término “terror criollo” para aludir a lo que aquí he entendido como una cierta conciencia genérica y ciertos modos de catalogar o interpretar las representaciones literarias. En los casos que estudia Dubin, surgidos del registro de situaciones de enseñanza que tuvieron lugar en escuelas y talleres, las interpretaciones de rasgos propios del gótico y el fantástico tradicionales aparecen leídas en clave de un verosímil “realista” en tanto se trata de hechos que efectivamente podrían ocurrir, particularmente en el campo y en ciertos ámbitos propios de las “culturas populares”, como los barrios y las periferias urbanas. Se trata de modalidades de interpretación que involucran las creencias y las tradiciones orales, sí, pero no de una manera lineal y directa, sin involucramiento del pensamiento racional y científico. Así, por ejemplo, conversando sobre la Luz Mala, varios estudiantes explican que se trata de osamentas de vacas que brillan en la oscuridad de la noche, y mencionan incluso el fósforo como elemento químico causante de la fosforescencia que se desprende los huesos y puede avistarse desde lejos. Sin embargo, seguidamente alguien añade que esa fosforescencia es la que atrae precisamente la presencia de fantasmas en esos sitios. Lejos de ser rechazada, la afirmación es compartida por una mayoría de la clase. Este y otros ejemplos analizados por Dubin dan cuenta de cuestionamientos complejos a ciertos regímenes de verdad (tanto los propios del discurso científico y de las premisas que se supone ordenan nuestra caracterización de lo real, como de los regímenes de verdad discursivos que dan legitimidad a las caracterizaciones de los géneros). El autor hace foco sobre todo en las culturas populares -que no he privilegiado aquí en función de la escena analizada, pero cuyas intervenciones en géneros de masas como las aludidas creepypastas han sido analizadas por Manuela López Corral (2016). Respecto de ese cruce, Dubin señala:

Las intervenciones y los relatos de los alumnos articulan sentidos, retóricas, estilos, formas, discursos, tópicos, por un lado, de tradiciones de larga duración de las culturas de las clases populares y, por otro, de la cultura de masas. Como ya se explicó, no de una manera disociada sino en una retroalimentación continua y, a diferencia de las concepciones del consumo cultural que definen a los receptores como “unidimensionales” o, en todo caso, pasivos, vemos apropiaciones muy particulares de la cultura de masas. (2019, p. 228).

Continúa el autor observando que los límites entre lo que aparece como real/posible y lo sobrenatural se vuelven difusos y lo que se presenta es un *continuum* que habilita cruces entre ambos dominios, poniendo en cuestión el discurso liberal moderno y su base en una visión secularizada del mundo, que se revela entonces como una perspectiva que no es universal, sino que es patrimonio de ciertos grupos dominantes (y, añadido, cuya plena vigencia es posible ubicar

en un cierto período histórico). En otro de los análisis que realiza Dubin, y a la inversa del caso de la Luz Mala recién comentado, es la cultura de masas la que provee -a partir de la mención de ciertas “investigaciones científicas de algunas universidades norteamericanas” que aparecen televisadas- explicaciones científicas que permiten dar crédito a la existencia de fantasmas.

Con sus distintas particularidades -que resultaría interesante seguir indagando- las situaciones de enseñanza y lectura literaria que aquí he comentado y las que he referido del estudio realizado por Mariano Dubin estarían dando cuenta de ese “continuum” trabajado de diversas formas por la cultura de masas, apropiado de manera particular en reversiones de relatos propios de las culturas populares, y con una presencia sostenida en el cotidiano escolar a partir de modos de leer y escribir en torno a la literatura que llevan adelante los estudiantes.

Como ya se señaló también, los discursos pedagógicos dominantes no solo no consideran sino que negativizan estas lecturas y escrituras, a partir de la configuración de un tipo de lector modélico que no se condice con los sujetos reales que habitan las aulas de la educación primaria y secundaria en nuestro país. Dichos lineamientos para la enseñanza y para la formación docente aparecen fuertemente signados por lo que Fonseca de Carvalho (2001) ha caracterizado como “eslóganes educacionales”. Se trata de “un conjunto de expresiones, figuras retóricas y frases efectistas cuya reproducción genera un aparente consenso, tan amplio cuanto vago, en relación a sus significados o a sus consecuencias en la práctica educativa” (p. 96). Según Fonseca, el recurso a este tipo de eslóganes siempre representa una simplificación extrema de las teorías que los originaron; se trata de un fragmento -si bien significativo- de teorías más amplias y complejas, y sus efectos de persuasión operan más “en el mérito moral de sus principios y en sus efectos prácticos” (p. 99) que, por su contenido, que no resiste una complejización en el análisis.

En el sucinto recorrido realizado en el apartado anterior, las nociones de “educación literaria”, “competencia específica” o “autonomía de la literatura” podrían considerarse como eslóganes que aparecen como significantes vacíos a la hora de confrontar su realización con las prácticas que tienen lugar en el cotidiano escolar. Igualmente pueden considerarse bajo esta perspectiva las consideraciones sobre “el placer de la lectura”, la literatura que “construye subjetividad” o habilita el acceso a “mundos posibles”. No son los eslóganes en sí mismos, sino sus efectos -particularmente en la formación y capacitación docente- los que vale la pena considerar en las tensiones y divorcios que suponen respecto de las realidades escolares (en concreto, en las limitaciones que instalan e imponen al trabajo docente).

En el trabajo referido (2019) Dubin señala que los modos de leer registrados “indican ya una vacancia en la investigación literaria en sí que nos lleva a formular nuevas herramientas para explicar el cotidiano escolar y los problemas de la enseñanza” (p. 222). Además de coincidir con este señalamiento, es preciso tener en cuenta el vaciamiento disciplinar que supuso para la formación docente la reconversión del objeto de estudio de la didáctica, que no se centra en la literatura -a pesar de haberle asignado un lugar particular dentro del área de Prácticas del Lenguaje- sino en las prácticas de lectura y escritura (cuyo sentido difuso acerca esta misma expresión al efectismo propio de un eslogan). Entonces, una recuperación de ciertos conceptos

de las teorías literarias aparece como productivo y necesario para ese repensar los problemas de la enseñanza. No -como lo supone esa engañosa noción de “autonomía literaria”- para formular una didáctica desarrollada “al pie” de las teorías académicas de turno y a los docentes como especialistas en discursos hiperespecializados que cuentan con muy pocos interlocutores. Más bien, se trata de poner el foco en el trabajo docente y las situaciones de enseñanza como punto de partida, y retomar ciertos conceptos teóricos -como pueden ser aquí “géneros”, “verosímil” o “realismo”- en lo que puedan aportar para atender puntualmente a esas problemáticas que surgen en el cotidiano escolar e interpelan tanto al discurso pedagógico como a los conocimientos teóricos acerca de la literatura. Es en la producción de conocimiento “desde abajo” (Ezpeleta y Rockwell, 1983), llevada a cabo por docentes y docentes-investigadores, donde aparece la posibilidad de formular las preguntas pertinentes que orienten modos de repensar la enseñanza de la literatura en las escuelas.

Referencias

- Bombini, G. (1989). *La trama de los textos*. Libros del Quirquincho.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En Alvarado, M. (coord.). *Entre-líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Flacso/Manantial.
- Camilloni, A., Davini, C. et al. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela. La lectura de textos literarios como práctica socio-cultural*. Tesis de Grado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1058>
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y literatura, disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte641>
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Miño y Dávila/UNSAM Edita.
- Cuesta, C. y López Corral, M. (2020). Sobre la enseñanza de la literatura y los consumos culturales de los y las jóvenes en la escuela secundaria. *Dar a leer. Revista de Educación Literaria*, 1-11. Disponible en: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/daraleer/issue/view/256>
- De Diego, J. L. (2001). *¿Quién de nosotros escribirá el Facundo? Intelectuales y escritores en Argentina (1970-1986)*. Ediciones Al Margen.
- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Paidós.
- Díaz Barriga, Á. (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa*. 42 (23), 9-27.
- Díaz Barriga, Á. e Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *La formación de profesores para el sistema escolar en*

- Iberoamérica Cuadernos de Educación Comparada*, 5, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid.
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales. El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1756>
- Eco, U. (1987) [1979]. "El lector modelo". *Lector in fabula*. Lumen.
- Fonseca de Carvalho, J. (2001). *Constructivismo. Uma pedagogia esquecida da escola*. Artmed Editora.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). La escuela, relato de un proceso de construcción teórica. *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf
- Glowinski, M. (2000) [1993]. Los géneros literarios. En Angenot, Marc y otros. *Teoría literaria*. Siglo XXI.
- Kaufman y Lerner, D. (2015). *Leer y Aprender 2. Documento transversal*. [con la colaboración de Mirta Castedo]. CABA, Ministerio de Educación de la Nación.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible, lo necesario*. FCE.
- López Corral, M. (2016). Prácticas de lectura y escritura en los RPG (Role Playing Games) y las Creepypastas. En Sawaya, S. y Cuesta, C. (coords). *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. EDULP, Serie Libros de Cátedra. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm2283>
- Martín-Barbero, J. (2003). Identidad, tecnicidad, alteridad. Apuntes para re-trazar el *mapa nocturno* de nuestras culturas. *Revista Iberoamericana*, 203, 367-387.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura, hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação de São Paulo*. 43 (2), 379-392. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FNMBd37MM3JXTScF7QTR9Pf/?lang=es&format=pdf>
- Oviedo, M. I. (2021). *El dispositivo poder/saber prácticas del lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria Provincia de Buenos Aires (2007-2018)*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2005>
- Perla, M. (2021). *Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019)*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2058>
- Robin, R. (2000) [1993]. Extensión e incertidumbre de la noción de literatura. En Angenot, Marc y otros. *Teoría literaria*. Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, 4, 65-78.

Sarlo, B. (1985). Crítica de la lectura: ¿un nuevo canon?. *Punto de Vista*, 8 (24).

Warning, R. (1989). *Estética de la recepción*. Visor.

CAPÍTULO 2

Aportes para re-pensar la historia de la alfabetización

Luisina Marcos Bernasconi y Virginia Cuesta

¿Es la historia de la alfabetización una historia de métodos? ¿Una historia de enfoques? ¿Una historia desvinculada de las aulas, de los sujetos de carne y hueso que la transitan y hacen posible su concreción social y cultural? En este capítulo proponemos revisar críticamente la historia de la alfabetización en nuestro país y en la región. Una historización que no es sencilla ni lineal, reporta muchos vacíos y operaciones de invisibilización que van desde la negación de las lenguas indígenas en las aulas hasta los condicionamientos en las decisiones didácticas de los docentes respecto de la alfabetización pasando por la desautorización de las opiniones y expectativas de las familias en la educación de sus hijos⁷. Para comenzar a ensayar posibles respuestas a estas preguntas repasamos aquí distintos modos de ingreso a la historia de la alfabetización a partir de la expansión de los sistemas educativos modernos. Luego nos aproximamos a las líneas sociológicas y etnográficas de indagación sobre las prácticas de lectura y escritura que caracterizan las problemáticas ligadas a la alfabetización en la sociedad actual. Lo anterior, por último, supone la presentación de nuestros avances de investigación que vinculan al trabajo docente con la alfabetización.

De este modo, nos referimos a la importancia de observar, describir y analizar aquellas prácticas que tanto docentes como estudiantes despliegan en la escuela, en el aula para enseñar y aprender en el marco de una materialidad concreta, a partir de sus biografías y en base a sus acciones (Rockwell, 1983, 2005, 2009). Entonces, interesa aquí poner el foco en la historia de la alfabetización de las generaciones de colegas docentes y padres que habitan y comparten actualmente la/s escuela/s con jóvenes y niños intercambiando inquietudes y expectativas sobre la enseñanza de la lengua escrita. Al mismo tiempo, este posicionamiento permite una relación particular entre *lo documentado* y *lo no documentado* (Rockwell, 2009), ya que volvemos a visitar las discusiones acerca de los distintos métodos de alfabetización para comprender cómo estos debates y estrategias se vivieron en el trabajo docente cotidiano en aulas particulares de nuestro país.

⁷Jorge Vaca Uribe (2020) ha señalado a “los padres de familia” como un elemento fundamental de la relación didáctica, que a través de sus expectativas y modos de entender, por ejemplo, los tiempos en que los niños logran aprender a leer y a escribir o los modos en que se los evalúa, influye directamente en el “contrato didáctico”.

La posibilidad de acceder al relato de maestros y maestras de distintos puntos de Argentina a través de nuestro trabajo como docentes-investigadoras en la Universidad Pedagógica Nacional nos permite ir más allá de las huellas de las prácticas de alfabetización registradas en cuadernos y libros de lectura. Durante el bienio 2021-2022 hemos trabajado bajo la dirección del Dr. Mariano Dubin en el proyecto titulado: “Problemas actuales de la alfabetización en contextos educativos de diversidad cultural y lingüística: políticas educativas, representaciones sociales y trabajo docente” y actualmente continuamos desarrollando nuestros aportes a través del proyecto: “Historia(s) de la alfabetización, saberes docentes y formación profesional”, actualmente en evaluación.

Como señala Elsie Rockwell (2009), “Las voces de maestros y de niños, el ruido diario del aula y del patio, rara vez se observan o se oyen en los archivos” (p. 153). Las palabras de nuestros colegas maestros, los vínculos entre sus biografías, su formación docente de base y el desarrollo de la enseñanza de la lengua escrita en situación de aula son los que expondremos en el apartado final de este trabajo para someterlos a discusión a partir de nuestras inquietudes sobre la historia de la alfabetización como línea de investigación.

Los métodos

¿Es la historia de la alfabetización una historia de métodos? ¿Siempre se enseñó a leer y a escribir de la misma manera y con los mismos métodos? Y aún más, qué significó leer y escribir en distintos momentos históricos o qué relación guardan los distintos métodos y maneras de enseñar a leer y a escribir con el contexto político y social de cada época. Estos interrogantes han conducido al estudio de la constitución de la escuela como espacio privilegiado de alfabetización y a la historia de la alfabetización como una historia de métodos que pueden rastrearse en los documentos históricos.

Junto a la configuración de los sistemas educativos nacionales a finales del siglo XIX la escuela se transformó en “la maquinaria tecnológica más funcional, económica, rápida y eficaz para lograr la alfabetización masiva” (Cucuzza y Pineau, 2000, p. 16) y pasó a condensar largos procesos de prácticas sociales de lectura y escritura en materiales nuevos y propios como los libros de lectura y los manuales. La institución escolar no sólo generó nuevos materiales escritos, sino que dio lugar al surgimiento de una serie de protocolos específicos y propios de ese espacio: las formas de tomar los libros, de respirar ante distintos signos de puntuación, de leer en clase, el lugar subordinado de la lectura frente a la escritura escolar -ya que se lee para resolver alguna actividad escrita que se establece como el fin último de la clase-, entre otros. Además de esta serie de rituales y materialidades vinculados a la lectura y a la escritura, los métodos para la enseñanza de estas prácticas se convirtieron en parte fundamental de lo que se espera de la institución escolar como formadora de ciudadanos aptos para la vida en sociedad.

Sin embargo, el surgimiento de distintas estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela no conforma un proceso homogéneo y libre de conflictos, sino que se

trata más bien de una serie de pujas y luchas por la hegemonía por parte de distintos sectores y corrientes pedagógicas. Berta Braslavsky (2015)⁸ acuñó el término *querella de los métodos* para describir los conflictos entre las diferentes propuestas para enseñar a leer y a escribir. Además, en varias publicaciones ha hecho referencia al vínculo fundamental entre los distintos métodos para alfabetizar y la institución escolar:

No es ocioso destacar que los métodos nacieron en el aula, fueron creados y perfeccionados por los maestros en una sucesión de experiencias que emergían de su compromiso por atender a las necesidades crecientes de una población que debía alfabetizarse para dar respuesta a las exigencias de su época, y debieron hacerlo con los medios que dependían de su propia imaginación. (Braslavsky, 2005, p. 92)

Esta afirmación le otorga centralidad dentro del campo pedagógico a las decisiones tomadas por los docentes en el aula, ya que serían ellos mismos quienes con la intención de perfeccionar la manera en que se enseñaba a leer y a escribir y guiados por la experiencia del trabajo docente fueron introduciendo modificaciones y nuevas estrategias a los modelos de enseñanza desarrollados a lo largo de la historia. Esto resulta central al momento de pensar en la historia de la alfabetización en nuestro país vinculada a una historia de los métodos, ya que frecuentemente se hace referencia a la ajenidad que muchas de las estrategias creadas por pedagogos o en ámbitos académicos guardan con las necesidades y problemáticas de la cotidianeidad escolar y también la poca relación que guarda la formación docente y los contenidos que imparte respecto de la práctica concreta de los maestros en el aula (Rockwell y Mercado, 1988).

No cabe dudas de que ha sido Berta Braslavsky (2015) la investigadora más prolífica sobre la historia de la alfabetización en nuestro país y para ello se ha valido tanto del trabajo de archivo, como de observación de espacios educativos formales y no formales, así como de su experiencia formativa en el exterior. Como parte de sus investigaciones, lleva adelante una sistematización de los distintos métodos que fueron hegemónicos a lo largo del tiempo. En *Enseñar a entender lo que se lee* (2005) Braslavsky traza un recorrido que va desde el método alfabético que idearon los griegos hasta las últimas tendencias que se refieren a una *enseñanza equilibrada* (Braslavsky, 2005, p. 100) que conjugue el aspecto fonético y semántico al momento de enseñar a leer y a escribir. Señala a Francisco Berra como difusor, a fines del siglo XIX, de la muy extendida y conocida clasificación general de los métodos de alfabetización: 1) *sintéticos* -aquellos que parten de unidades no significativas de la lengua, como el alfabético, el fónico o el silábico-, 2) *analíticos* -aquellos que parten de unidades significativas de la lengua, como el método de la palabra, el de la frase, el del texto- y 3) *analítico-sintéticos* – combinaciones de los dos anteriores -dentro de

⁸ Citamos aquí y referimos en el apartado Referencias la reedición del año 2015 de *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura* a cargo de la editorial de la Universidad Pedagógica Nacional, que incluye una presentación de Pablo Pineau. Sin embargo, resulta importante destacar que este libro fue publicado por primera vez en 1962 y retoma las discusiones sobre los métodos y enfoques para la enseñanza de la lectura y la escritura en pleno auge del método global y del llamado movimiento de la Escuela Nueva.

esta clasificación Berta Braslavsky incluye el método de la *palabra generadora*. Esta dicotomía entre métodos que consideran que primero debe conocerse el sistema alfabético para aprender a leer y a escribir y métodos en los que se parten de unidades más amplias va a propiciar una polémica que atraviesa al campo pedagógico hasta nuestros días:

La contradicción entre la enseñanza a partir de las partes o del todo que aparece dentro de la misma *Didáctica Magna* estuvo tácitamente resuelta en la propia evolución de las obras de Comenio. Pero reaparece en la historia de la enseñanza como una divergencia claramente manifiesta en la clasificación de los métodos que se presenta a fines del siglo XIX, se afianza en las primeras décadas del siglo XX y se mantiene en el presente en la renovada polémica entre el "lenguaje total" (whole language) norteamericano o el "ideovisual" francés y los métodos "fónicos" (Braslavsky, 2004 citada en Braslavsky, 2005, p. 64).

El surgimiento de la psicología y de la psicología de la infancia a finales del siglo XIX y principios del XX cambió el panorama de la discusión sobre cuál es el mejor método para enseñar a leer y a escribir, sobre todo al colocar en el centro de las discusiones al niño y su aprendizaje y no ya a la enseñanza. A lo largo del siglo se suma también la influencia de otras ciencias, como la lingüística, la antropología, la sociología o la historia, que buscan dar respuesta al problema de la comprensión de la lengua escrita (Braslavsky, 2005, p. 93). Estos cambios en el campo pedagógico y en los ejes de la discusión sobre la alfabetización generaron algunas críticas y revisiones que se desarrollarán a continuación.

Discusiones sobre el problema de los métodos

Uno de los efectos de la intervención de la psicología⁹ sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura fue una progresiva desconfianza en las discusiones sobre los métodos en particular y sobre las características propias de la escolarización en general. Así lo expresa Daniel Feldman (2010), quien lo especifica de esta manera para el caso de nuestro país:

En Argentina, los ideales constructivistas, la proliferación de las didácticas centradas en disciplinas de conocimiento y el discurso de los pedagogos críticos contribuyeron al desprestigio de la idea de "método" y "técnica" (...) Este extendido desprestigio de las formas metódicas y de los dispositivos de control se fundamentó, principalmente, en creencias y opciones ideológicas

⁹Al momento de abordar la intervención de esas nuevas disciplinas en el campo de la enseñanza, se hace necesaria la distinción de los enfoques, distintos de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura. Los enfoques hacen referencia a articulaciones amplias entre perspectivas epistemológicas, metodológicas y ontológicas donde se cruzan diversas tradiciones históricas. A diferencia de los métodos, dejan abiertas determinadas decisiones metodológicas y no se definen como un conjunto cerrado de pasos a seguir. Dentro de estos enfoques consideramos aquellos conocidos, al menos en Argentina, como "conciencia fonológica", "prácticas del lenguaje" o "psicogénesis" y "enfoque equilibrado".

más que en un análisis ponderado de los rasgos básicos de un emprendimiento educativo. Obvió el hecho de que *todo* dispositivo escolar ejerce algún tipo de control para cumplir sus funciones, ya que el control, en tanto regulación de la comunicación y de la interacción, es una variable propia de cualquier situación social. (Feldman, 2010, p. 27).

Lo que nos interesa particularmente de estas señalizaciones es, como sucede en los desarrollos de Berta Braslavsky, volver la mirada al fuerte vínculo que existe entre el surgimiento de los distintos métodos y las inquietudes que surgen en el trabajo docente cotidiano.

En línea con esta serie de críticas a aquellos discursos que han desprestigiado la larga historia de los métodos, nos permitimos citar in extenso a Jorge Vaca Uribe, investigador mexicano de la adquisición inicial de la lengua escrita en niños y jóvenes que se formó en el enfoque psicogenético y que luego desarrolló críticas al mismo. Ya en los años '90 hace una apreciación interesante sobre el rechazo al estudio de los métodos por parte de la psicología del desarrollo aplicada a la enseñanza, fenómeno que observamos aún hoy:

Como he dicho al principio, fueron Emilia Ferreiro (estudiante de Piaget y miembro del equipo ginebrino de psicolingüística en la década de los setentas) y Ana Teberosky quienes con la publicación de su libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* en 1979 rompieron totalmente con la manera de abordar la cuestión de la enseñanza inicial de la escritura y la lectura.

Para dar una idea de cómo se planteaba la cuestión en esa época, voy a contar una anécdota de estudiante. Debiendo hacer algunas de las prácticas de la facultad, decidimos invertir nuestras energías en actividades de alfabetización en un correccional para menores entonces ubicada en Tlalpan. Al acercarnos al maestro de psicología educativa en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de tradición normalista y bien actualizado en cuestión de métodos y de psicología, nos respondió que había sólo dos caminos: el sintético y el analítico; entonces nos remitió a consultar algunos manuales descriptivos de los métodos y punto. Así de sencillo se planteaba el asunto a finales de los años setenta.

¿Por qué han cambiado tanto las cosas?, ¿en qué dirección?, ¿por qué ahora parece tan complejo el fenómeno de la lecto-escritura?, ¿de verdad podemos hablar de propuestas constructivistas de alfabetización?, ¿con cuáles limitaciones?, ¿podemos hablar de “educación constructivista”?, ¿a qué nivel de especificidad? (Vaca Uribe, 2020, p. 76-77).

Con esa anécdota personal y con las preguntas del final Vaca Uribe describe cómo la influencia de la psicología del desarrollo en el campo de la enseñanza corrió el eje de las discusiones que se centraban en resolver cómo puede un maestro enseñar a leer y a escribir:

Piaget mismo insistió en que los conocimientos derivados de sus investigaciones, cuyos tópicos estuvieron fuertemente ligados a sus intereses epistemológicos, no eran directamente aplicables a la pedagogía y lamentaba no poder aportar conocimiento psicológico específico acerca de objetos de conocimiento importantes para la escuela, citando como ejemplo los conocimientos lingüísticos o la comprensión de los hechos históricos (Vaca Uribe, 2020, p. 76).

Otra autora que recientemente ha retomado las discusiones sobre los métodos para enseñar a leer y a escribir es la docente e investigadora brasilera Magda Soares. En su libro *Alfabetización: la cuestión de los métodos* (2017) justifica este interés por los distintos métodos de alfabetización. Sus investigaciones surgen desde las diversas reflexiones de su trabajo en la escuela pública y como voluntaria en guarderías comunitarias y en proyectos de alfabetización para niños de escuela primaria. Sus indagaciones comenzaron poniendo el foco en las relaciones entre oralidad y escritura en distintos grupos sociales y las relaciones entre estas variables y las dificultades que algunos niños presentan para la adquisición de la lengua escrita.

Siempre basándose en situaciones de aula en el cotidiano escolar y partiendo de su propia experiencia como alfabetizadora plantea algunas definiciones interesantes que complejizan el concepto más difundido de “alfabetización”. Y también el de “método” o “métodos”:

(...) la cuestión de los métodos que tanto tienen polarizadas a las reflexiones sobre la alfabetización no será resuelta mientras no se profundice en la caracterización de las diversas facetas del proceso y no se busque una articulación de ellas en los métodos y procedimientos de enseñar a leer y a escribir (Soares, 2020, p. 168).

Soares señala, a lo largo de su producción, que lo que entendemos por alfabetización incluye varios aspectos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, por ello, termina siendo un concepto demasiado amplio y difuso para designar a un proceso que requiere de ciertas especificaciones teóricas. La autora señala que tradicionalmente se entiende a la alfabetización a partir de dos conceptos: por un lado, la alfabetización sería el proceso de representación de fonemas en grafemas (escribir) y de grafemas en fonemas (leer); por otro, la alfabetización también sería el proceso por el cual se expresan y se comprenden los significados de ese sistema de representación / notación (comúnmente llamado “código”). Estos conceptos han sido encarnados por distintos representantes de los métodos sintéticos, por un lado, y de los métodos analíticos, por el otro, conduciendo muchas veces a los debates y querellas ampliamente difundidos. Con la distinción del *paradigma constructivista* y el *paradigma fonológico* Soares intenta, entonces, ir más allá de la larga historia de esta dicotomía y discusiones.

Además, Soares señala que existe un tercer aspecto que interviene en el proceso de alfabetización: el aspecto social de la alfabetización, aquel por el que se hace evidente que no se trata de un proceso individual -como consideran los dos primeros conceptos- sino que, por

ejemplo, no se aprende a leer y a escribir de la misma forma en todas las sociedades como ya lo han señalado historiadores, sociólogos y lingüistas. Entonces:

(...) una teoría coherente de la alfabetización deberá basarse en un concepto suficientemente abarcador del proceso para incluir el abordaje de la “mecánica” del leer/escribir, el enfoque de la lengua escrita como un medio de expresión/comprensión, con especificidad y autonomía en relación a la lengua oral, y, todavía más, los determinantes sociales de las funciones y fines del aprendizaje de la lengua escrita. (Soares, 2020, p. 162).

Así, la autora atiende al carácter complejo y multifacético de la alfabetización y explica que esta es la razón por la que ha sido abordado por especialistas de diversas áreas (lingüistas, psicólogos, antropólogos, sociólogos, etc.), que ponen de relieve uno u otro aspecto de este proceso, según el campo o disciplina a la que pertenezcan. Aún más, delimita cuáles serían esas múltiples facetas incluidas en el proceso de alfabetización: la referida a la perspectiva psicológica, la psicolingüística, la sociolingüística y la propiamente lingüística. Soares entiende que cualquiera de esas facetas, la lingüística aún más, debe ser observada en relación con el trabajo de los maestros/as y que por ello nunca hay que perder de vista a los métodos en análisis que también den cuenta de su complejidad. Citamos:

(...) los métodos para el aprendizaje inicial de la lengua escrita son conjuntos de procedimientos que, basados en teorías y principios lingüísticos y psicológicos, guían ese aprendizaje en cada una de sus facetas. Sin embargo, los métodos no actúan de forma autónoma, sin limitaciones ni obstáculos; constituidos por procedimientos de interacción entre alfabetizador(a) y alfabetizandos, se efectivizan en la interrelación entre participantes diferenciados, en una situación de aprendizaje colectivo, en un contexto escolar inserto en una determinada comunidad socioeconómica y cultural. Es decir: los métodos no construyen un proceso lineal, mas, como consecuencia de muchos y varios factores intervinientes, se configuran como un proceso de gran complejidad (Soares, 2017, p. 50-51).

La importancia otorgada por Soares al trabajo docente y al cotidiano escolar queda reforzada por la particular definición de alfabetización incluida en la cita anterior: “aprendizaje inicial de la lengua escrita”. Esta consideración de la alfabetización como enseñanza de la lengua, por un lado, vuelve a poner en el centro de la escena el papel del maestro como quien debe justamente enseñar a leer y a escribir, y por otro, señala el vínculo entre este aprendizaje y las disciplinas escolares creadas para este fin.

Historia(s) de alfabetización – avances de la investigación

El recorrido teórico emprendido hasta aquí nos clarifica algunos puntos de partida para la investigación de la historia de la alfabetización en nuestro país y en la región. En primer lugar, nos interesa, como venimos señalando, situar la mirada en aquellas inquietudes y certezas que surgen del trabajo docente cotidiano. En segundo lugar, nos interesa encontrar y desarrollar ejes que permitan superar las dicotomías más estáticas entre distintos métodos y entre métodos y enfoques. Ambos intereses pueden encontrar un punto de encuentro mediante la perspectiva etnográfica de la educación que “se empalma con método y con teoría, pero que no agota los problemas de uno ni de otro” (Rockwell, 2009, p. 19).

De este modo, para presentar los puntos de encuentro y disidencia entre una historia de la alfabetización de métodos y/o de enfoques documentada y una historia de la alfabetización poco o escasamente documentada en el cotidiano escolar presentamos y describimos más abajo las intervenciones de 15 colegas estudiantes de Historia de la Alfabetización y la Enseñanza de la Lectura y la Escritura del ciclo lectivo 2021 de la carrera Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (Argentina).

En este punto, creemos necesario hacer algunas consideraciones acerca de la manera en que relevamos esta información y que están vinculadas a la ética de la investigación etnográfica. Seguimos a Carolina Cuesta cuando afirma que “no ‘utilizamos’ los aportes de los docentes, y en ellos los de sus estudiantes, a manera de un ocultamiento de sus autorías, sino que se explicitan como tales, y así, se incorporan a la investigación” (2019, p. 300). Por eso, hemos consultado con las colegas estudiantes la posibilidad de incluir sus aportes en las investigaciones para este artículo y aparecen sus iniciales al momento de citarlas.

Esta Licenciatura, que se cursa en modalidad virtual, tiene tres años de duración y está dirigida a egresados de Institutos de Formación Docente y Universidades de carreras docentes. Se trata de un Ciclo de Complementación Curricular (CCC) fuertemente centrado en potenciar el perfil investigador y docente de los colegas estudiantes en los estudios sobre alfabetización también llamados sobre la lectura y la escritura en distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Las comisiones de estudiantes ingresantes suelen tener hasta 110 inscriptos, la carrera es totalmente gratuita, federal y 100% virtual. Es así que no todos los estudiantes ingresantes, colegas en funciones, se presentan en las aulas o culminan la cursada promocionando la materia. La matrícula se desgrana pero de cada comisión en promedio aprueban la cursada unos 40/50 estudiantes y promocionan unos 30. Seleccionamos estos 15 trabajos porque nos permiten observar un panorama nacional en voces que recorren el país desde Chubut hasta Misiones y porque son trabajos completos y aprobados que brindan mucha información sobre nuestro objeto de indagación.

Uno de los propósitos centrales, aunque no el único, es pensar en conjunto con los colegas estudiantes cuál es el lugar de la enseñanza de la lengua y la literatura en los distintos niveles y modalidades atendiendo a, entre otras cosas, cómo las teorías psicológicas del desarrollo del

lenguaje aplicadas a la enseñanza entran en diálogo y afianzan las reconfiguraciones de los objetos de estudio operadas por las dos últimas reformas educativas argentinas -las políticas curriculares de la Ley Federal de Educación (1993) y las de la Ley Nacional de Educación (2006), que rige actualmente-. Esta reconfiguración consiste en un desplazamiento de la enseñanza de *la lengua y la literatura* a la enseñanza de *la lectura y la escritura* (Cuesta, 2019 y 2020).

Asimismo, la modalidad virtual adoptada por la Licenciatura permite desarrollar el carácter federal de la Universidad Pedagógica Nacional y, para este caso, nos permite obtener una muestra variada de sectores diversos de nuestro país, económica, socialmente y en lo que a los sistemas educativos se refiere.

En particular, nos centraremos en el relato de las prácticas, inquietudes y desarrollos de estos colegas estudiantes en su propia voz, con énfasis en tres momentos: el de la propia alfabetización y aprendizaje de la lectura y la escritura; el de la formación docente de base en Institutos de Formación docente y/o Universidades y el del propio desempeño de la labor docente en distintas instancias de la alfabetización inicial. Este recorrido es el propuesto por la materia obligatoria Historia de la Alfabetización y la Enseñanza de la Lectura y la Escritura. Como docentes de ese espacio, nos proponemos historizar las dimensiones políticas de la alfabetización entendida como la enseñanza de la lectura y la escritura particularmente en el presente y en relación al cotidiano escolar. Es decir que abordamos una serie de estudios que se centran en los cambios y en las continuidades que a lo largo de la historia han marcado las maneras de entender y conceptualizar a la alfabetización y a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Como se dijo al inicio de este trabajo, no consideramos a esa historización como un fenómeno lineal eurocentrado sino que nos detenemos en las operaciones de invisibilización de determinados grupos, sectores y sujetos considerando los presupuestos teóricos de los estudios sobre decolonialidad (Aguer, 2014; Restrepo y Rojas, 2013). Ejemplo de ello es nuestra preocupación por las lenguas indígenas y la alfabetización, tema que se aborda tanto en la materia como en las líneas de investigación de nuestra universidad. En el marco del proyecto titulado: “Problemas actuales de la alfabetización en contextos educativos de diversidad cultural y lingüística: políticas educativas, representaciones sociales y trabajo docente” y dirigido por el Dr. Mariano Dubin¹⁰, hemos mapeado el territorio de nuestro país para observar cómo se comportan las políticas educativas referidas a la enseñanza de las lenguas indígenas y el respeto a la diversidad cultural y cómo los docentes se vinculan con estudiantes cuya lengua del ámbito familiar y local es indígena o de contacto o variante marcada del español llamado estándar. Pues bien, como señalan y demuestran con ejemplos concretos Lucía Golluscio, Florencia Ciccone (2017) y su equipo, en contextos de diversidad lingüística y migración se producen transferencias y convergencias lingüísticas¹¹ que se consideran “error” en el uso del español oficial en el ámbito

¹⁰Las autoras de este artículo formaron parte de dicho proyecto en los roles de co-dirección (Virginia Cuesta) e integrante (Luisina Marcos Bernasconi).

¹¹El concepto de transferencia lingüística fue propuesto por primera vez por el lingüista Michael Clyne a fines de la década de 1960, e indica el proceso por el que los hablantes adoptan una forma, rasgo o estructura de otra lengua. Este concepto incluye el fenómeno de los préstamos gramaticales, un tipo especial de cambio lingüístico que se produce cuando una lengua influye sobre otra en el nivel de la fonología, la morfología o la sintaxis. El otro tipo de cambio

escolar. La perspectiva etnográfica permite a los colegas investigadores de la Cátedra de Etnolingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires considerar esos usos de la lengua que se alejan del español de uso corriente no como problemas de aprendizaje (reforzados por estigmatización) sino como conocimiento de otro sistema lingüístico, especialmente americano con continuidad histórica desde la conquista y la colonización.

Por ende, volviendo a Historia de la alfabetización y la Enseñanza de la Lectura y la Escritura la materia propone avanzar a partir del estudio de diferentes casos y ejes de análisis que nos permiten anclar la reflexión en un tiempo y espacio determinados por los estudiantes y conocer cómo vivieron el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura más allá de aquello que homogeniza una historia de la alfabetización centrada en las discusiones o miradas totalmente ancladas en los métodos o los enfoques como si estos pudieran ser aislados totalmente del cotidiano escolar y de la complejidad de la enseñanza de la lengua escrita.

Existen varios desarrollos que abordan la historia de la alfabetización y de la enseñanza de la lectura y la escritura desde la historia del currículum o desde la historia de las instituciones y la producción de los discursos sobre la lectura (A-M. Chartier y Hébrard, 2000a; A-M. Chartier, 2004; Aliaga-Buchenau, 2004) y que contribuyen significativamente a las reflexiones que llevamos adelante para identificar qué papel jugó, por ejemplo, la escuela en las diferentes concepciones acerca de lo que significa y significó enseñar a leer y a escribir a lo largo de distintos momentos de la historia (Braslavsky, 2005; Cucuzza y Pineau, 2000; A-M. Chartier y Hébrard, 2000b). Sin embargo, se presentan escasos los trabajos e investigaciones que aborden la historia de la alfabetización desde una perspectiva atenta a la enseñanza, al trabajo docente, y a todos aquellos factores que atraviesan la cotidianeidad de las instituciones educativas. En este sentido, nos inscribimos en una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2019, Dubin, 2019, Oviedo, 2021, Perla, 2021) que incluye y contempla “la historia de los sectores de la sociedad civil, que a través de sus trabajadores, sus alumnos y los padres, se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 3). En otras palabras, cambiar el enfoque sobre la historia de la alfabetización, descentrarse de su estudio a partir de la historia del currículum o del desarrollo del campo de las ciencias de la educación y las didácticas específicas, de los métodos en forma aislada o de las disputas entre enfoques nos permite visibilizar aquello que los docentes hacen en términos de enseñanza de la lectura y la escritura implicadas en la alfabetización inicial.

Optamos, en esta oportunidad, por las conceptualizaciones de marco teórico y metodológico de estilo de investigación etnográfico que plantea Elsie Rockwell para su antropología histórica de la escuela. Por ende, los resultados de este tipo de investigaciones no pueden ser generalizados ni tienen ninguna pretensión de universalidad. De las fuentes, se toman los comentarios que reiteran algunas tendencias en las formas de resolver la enseñanza de la lectura y la escritura en la alfabetización inicial pero también señalamos aquello que desvía a la norma

lingüístico, la convergencia lingüística, es un proceso que tiene lugar como consecuencia del contacto prolongado entre dos o más lenguas que deriva en la similitud entre algunos aspectos de sus gramáticas (Silva-Corvalán, 1995, 2001). Por ejemplo, el caso del leísmo en el español en contacto con el guaraní” (Goluscchio y Ciccone, p. 21).

(Ginzburg, 1995). En ese “desvío” o particularidad, podemos encontrar información que nos permite poner “en discusión la visión total del proceso histórico a través de excepciones aparentes” (Ginzburg, 1995, p. 63). Estos textos, como fuentes, son narrativas históricas particulares, escenas biográficas donde los docentes eligen consciente e inconscientemente qué contar sobre su historia de la propia alfabetización, la formación docente y la labor docente. Son elaborados al final del semestre y por ende dialogan con la bibliografía trabajada en clase, lo que les permite a los autores analizar las prácticas descriptas e iniciar la reflexión sobre su propio trabajo docente.

La propia alfabetización y el aprendizaje de la lectura y la escritura

Una de las primeras tareas que se les propone a los docentes en el marco de esta cursada y en el trabajo final consiste en hacer memoria sobre la propia alfabetización, poner en palabras los recuerdos e imágenes de ese momento tan crucial que es la alfabetización inicial, el paso del habla a la lengua escrita. Al mismo tiempo, este trabajo final funciona como cierre de una cursada en la que se propone, por ejemplo, el análisis de cuadernos de clase reales de distintos momentos históricos de nuestro país que permiten deducir qué métodos y enfoques influyen en las decisiones de los docentes a cargo de ese curso, como así también diversas reflexiones y discusiones a partir de textos teóricos donde se especifican las líneas aquí expuestas.

Los trabajos retomados para esta investigación proponen un primer momento de escritura donde los y las colegas estudiantes puedan desarrollar la historia de su propia alfabetización a través de interrogantes como: ¿qué recuerdo de mi historia de alfabetización?, ¿qué tipo de materialidades atravesaron mi aprendizaje de la lectura y la escritura?, ¿qué tipo de prácticas pedagógicas recuerdo?, ¿qué corrientes pedagógicas y métodos de enseñanza puedo rastrear en mi memoria?, ¿cómo dialogaban esos métodos y prácticas con el contexto histórico y político del momento?, ¿qué aspectos y a quiénes recuerdo como fundamentales para mi aprendizaje? Respecto de la muestra seleccionada para este trabajo de 15 colegas estudiantes, la totalidad refiere haber aprendido a leer y a escribir a partir de los llamados métodos sintéticos, es decir, aquellos que parten de unidades no significativas de la lengua. Solo una de las estudiantes refiere haber tenido contacto con estrategias del método global, pero aclara que fue en combinación con el método fónico. Este último es uno de los que aparecen más frecuentemente referenciados, sólo superado en número por el método de la palabra generadora, caracterizado como ya mencionamos como analítico-sintético en las clasificaciones desarrolladas por Berta Braslavsky (2005). El método de la palabra generadora suele incluirse dentro de los métodos de marcha sintética, sin embargo, este método parte de la presentación de una palabra unida a una imagen, lo que lo emparenta claramente con el método global, tanto por la inclusión de una unidad significativa de la lengua como por el uso de imágenes para acceder al significado de manera general. Luego esa palabra es descompuesta en sílabas y en letras, para arribar nuevamente a

la palabra original y para formar otras nuevas. Este método entonces, combina estrategias de marcha analítica y de marcha sintética (Braslavsky, 2005). Más de la mitad de las estudiantes refiere haber recibido “ejercicios de aprestamiento”, es decir, aquellas actividades que mediante el dibujo de trazos con distintas características buscaban afinar la motricidad fina necesaria para la escritura en cursiva. Estos resultados son interesantes ya que la muestra incluye estudiantes que ingresaron a primer grado en un periodo que va desde mediados de los años ‘70 (1975) hasta quienes lo hicieron en los años ‘90 (1996), en escuelas tanto de gestión privada como públicas. De este modo y a pesar del giro de la enseñanza hacia el aprendizaje en términos de hegemonía constructivista vehiculizada por las políticas públicas (Perla, 2020) los trabajos muestran la vitalidad de los métodos de marcha sintética hasta entrados los años ‘90. Recordamos además que por las características de la carrera ya referidas se trata de colegas estudiantes que llevaron a cabo su escolarización inicial en distintos puntos de nuestro país (zonas urbanas de la provincia de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Chubut, Chaco, Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos, Tucumán y Misiones).

Asimismo, resulta interesante que casi un tercio de estas estudiantes refiere haber recibido conocimientos en torno al aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en sus casas. Una de las estudiantes, L. C., menciona:

(...) mi papá me preparó unas maderitas que contenían las letras del abecedario, me compraba muchas revistas con imágenes, álbum con figuritas que debíamos completar, libros de cuentos tradicionales; aún guardo en mi memoria la imagen de mi papá leyendo su diario y yo mirando las revistas y preguntándole qué decía.

Asimismo, dos de ellas también señalan la importancia que cobró el jugar a la maestra con primas y hermanas en el proceso de su alfabetización y su elección posterior de la carrera. Las expectativas alrededor de lo que significa estar alfabetizado y la influencia del grupo familiar tanto en el proceso de alfabetización que comienza en la escuela como aquello que se enseña antes de comenzar la escolarización formal es un tema recurrente en los Foros de intercambio de las distintas comisiones de la carrera a la que estamos haciendo referencia. Muchas de estas reflexiones actuales y en retrospectiva sobre los métodos surgieron a partir de las condiciones impuestas por la emergencia sanitaria del COVID-19, que obligó a muchas familias a intervenir de manera más directa en la alfabetización inicial por el proceso de virtualización forzosa del sistema educativo (Di Piero y Miño Chiappino, 2021).

En cuanto a las características materiales que atravesaron y caracterizaron este proceso de escolarización inicial, la gran mayoría de las colegas alumnas incluidas en la muestra refiere haber utilizado libros de texto (*Mi amigo Gregorio, Semillitas, Campanita, Gustavito y yo, Yo solito*). Muchas también refieren la presencia de láminas y dibujos colgados en el aula. Tanto la utilización de esos libros de texto como la presencia de esos materiales didácticos dan cuenta de la centralidad de ciertos elementos del método global en los procesos de alfabetización de las colegas, sobre todo en lo que tiene que ver con la utilización de las imágenes vinculadas a las

palabras y a los textos para posibilitar esa comprensión global característica de ese método. Esto resulta interesante teniendo en cuenta que, como ya referimos, el método fónico y el de la palabra generadora -de marcha sintética y analítico-sintético, respectivamente- son los más mencionados como parte del propio aprendizaje. Esta mixtura de estrategias provenientes de distintos métodos da cuenta de la importancia de un estudio que se valga de la perspectiva etnográfica en términos de trabajo docente para dar cuenta de las prácticas de enseñanza y las decisiones concretas de los maestros de nuestro país a través del tiempo. De este modo, emerge un panorama diferente al de los estudios que hacen corresponder de manera lineal un método con el momento en que resultaba hegemónico para el campo de la alfabetización desde la perspectiva de los especialistas. Recordamos que la muestra seleccionada incluye relatos de estudiantes que desarrollaron su escolarización primaria en un periodo que va desde mediados de los años '70 hasta mediados de los años '90, un periodo de veinte años en el que hubo cambios y diversas discusiones, pero que sin embargo muestra recurrencias claras.

La formación profesional

En el segundo momento propuesto para la redacción del trabajo final de Historia de la Alfabetización y de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura los estudiantes deben describir todos los aspectos que recuerden de su formación de base, guiándose con preguntas del tipo: ¿cómo aprendí en el profesorado a enseñar a leer y a escribir?, ¿en qué aspectos se focalizaron mis formadores?, ¿qué corrientes pedagógicas y métodos de enseñanza se me presentaron?, ¿desde qué perspectiva se reflexionaba en torno a las dificultades en los procesos de alfabetización?, ¿esa formación me generó dudas?, ¿la he revisado?, ¿qué lecturas recuerdo como más penosas o como más ricas para forjar mis prácticas?.

La mayoría de nuestras estudiantes desarrollaron su formación profesional en Institutos Superiores de Formación Docente y en Profesorados terciarios. Solo una pequeña parte se formó en profesorado de Universidades Nacionales. Casi la totalidad de las estudiantes de la muestra que seleccionamos refiere que su formación fue “constructivista”. Algunas de ellas mencionan autores para especificar esta formación: Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner. También casi la totalidad de las estudiantes de la muestra señala que su formación debió ser revisada al momento de adentrarse en el campo laboral: F.C., afirma que “La formación en el profesorado en cuanto a la alfabetización, fue prácticamente nula”; M.F.C., por su parte señala: “En mis estudios no obtuve herramientas que me habilitaran a enseñar a leer y escribir en sus etapas iniciales”; esta preocupación tan marcada está presente en 13 de los 15 trabajos de forma explícita, dato interesante debido a que la mayoría de las docentes son profesoras de nivel primario con 10 a 20 antigüedad en primer grado (8) y que esta preocupación se reitera en las cuatro profesoras de Letras que integran la muestra, quienes particularmente se dedican a primer y segundo año del nivel secundario y a la profesora de inglés que se dedica a la educación privada en su domicilio. Queda claro que la formación hegemónicamente constructivista -la

mayoría cursó sus estudios entre los años '90 y finales de la década pasada-, es percibida y/o recordada como teorías del aprendizaje inconexas en relación a la enseñanza inicial de la lengua escrita en territorio. Así las docentes describen la importancia que cobra el paso por los primeros espacios de trabajo y en menor medida el paso por cursos de capacitación.

Como desarrolla y señala Félix Temporetti (2006):

(...) el contenido principal utilizado en el ámbito de la formación docente, para dar cuenta de las relaciones entre la psicología y la pedagogía, y en particular entre la psicología y la didáctica, han sido -y aún siguen siendo- las denominadas *Teorías del Aprendizaje*. Bajo este rótulo se discurre, se organizan cursos, seminarios y se escriben manuales que suelen ser elaboraciones de los autores -por lo general utilizando la deducción- a partir de la hipótesis, supuestos y resultados de la producción científica de los proyectos de psicología más conocidos. De este modo es ya una tradición presentar las teorías que sobre el aprendizaje elaboraron los conductistas, y se agregan de manera audaz las supuestas "teorías del aprendizaje" de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, los computacionalistas, y de otros psicólogos de menor monta. Estas "teorías" se enseñan bajo la creencia de que los docentes, una vez que las han aprendido, las aplicarán en los ámbitos, en las áreas y disciplinas específicas en las cuales se desempeñan (p. 93).

Por otro lado, tres de las estudiantes más jóvenes describen materias del profesorado ya intituladas como Prácticas del Lenguaje o Taller de Alfabetización inicial lo que demuestra nuevas re-configuraciones en materia de formación docente pero aquí las diferencias por región son bien marcadas. Para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA) y provincia de Buenos Aires en los espacios de Prácticas del Lenguaje se solicita a las estudiantes analizar los diseños curriculares del enfoque y aprender a realizar diagnósticos en base a las clasificaciones de la psicogénesis de la lengua escrita, mientras que en Chaco se presentan la mayoría de los métodos en forma crítica, observando sus alcances y límites y además se trabaja con análisis y producción de materiales para el aula.

No dejan de ser llamativos los modelos de imposición y mecanismos de saber-poder (Oviedo, 2021) que describen las docentes que estudiaron sus profesorados en CABA, una de ellas, R.L., menciona:

Cuando armábamos las planificaciones era difícil para mí el momento de entregarlas, ya que generaba cierto rechazo de la profesora en caso de que llegara a encontrar métodos de marcha sintética o analítica, se refería siempre a que nos olvidemos como nosotros aprendimos, y en caso de que así fuera, era motivo de interrumpir el campo de la práctica o la residencia hasta que estemos preparadas para estar frente al grupo de estudiantes. Ese estudiante futuro docente quedaba fuera hasta el próximo año para volver a cursar.

Continuando con aspectos más singulares, tres docentes describen la importancia que asumió en su formación la búsqueda y preparación de materiales didácticos para el aula. Una colega de Córdoba, A.A., nos comenta: “la presentación de la carpeta didáctica era base del trabajo docente incluía presentación, desarrollo y actividades, recuerdo que la hacía plagada de colores, con dibujos e ilustraciones”.

Por último, otra coincidencia en los recuerdos sobre el profesorado de tres docentes que estudiaron en los años '90 en CABA, provincia de Buenos Aires y Santa Fe se refiere al desconcierto de los equipos docentes de los institutos frente a la Reforma iniciada con la Ley Federal de educación 24.195 (1993) que igualmente es interpretado como resistencia al cambio.

El propio trabajo docente

El tercer momento del trabajo escrito sobre las propias experiencias vinculadas a la alfabetización a las que venimos haciendo referencia se ocupa del propio trabajo docente. Les pedimos a nuestras estudiantes que describan de qué formas se fueron desarrollando sus primeros pasos en el campo laboral y de qué manera lo hacen actualmente. Las preguntas guía ofrecidas son: ¿cuando comencé a enseñar a leer y a escribir qué fue ocurriendo?, ¿encontré tensiones con mi formación?, ¿fui revisando mis prácticas?, ¿qué dudas y preguntas surgieron?, ¿cómo las fui resolviendo?, ¿qué problemas puedo distinguir hoy y cómo podría darle respuesta?, ¿qué sucede con la materialidad de mis prácticas?, ¿qué características tiene mi contexto escolar?, ¿cómo enseñé a mis estudiantes?, ¿cómo aprenden?, ¿qué tensiones se observan entre aquellos métodos que fueron presentados durante mi formación y las particularidades del trabajo docente concreto en el aula? En este momento de revisión crítica los y las colegas estudiantes pueden establecer las relaciones y tensiones de su propio desempeño profesional respecto de los dos momentos anteriores: la manera en que ellas mismas comenzaron a leer y a escribir y la manera en que se formaron.

Uno de los elementos que aparece de manera más marcada en este momento de los relatos es la presencia que tienen los aspectos curriculares o institucionales al referirse a la enseñanza de la lengua escrita. Una de las alumnas chaqueñas, G. R., menciona la opinión del director de la escuela donde trabaja al momento de validar sus decisiones:

Decidí hacer uso del material brindado por mi profe de Alfabetización inicial “Todos pueden aprender Lengua 1”¹². Toda mi planificación se basó en “Don Pepito el verdulero”, la misma fue muy bien vista por el Director, quien había intentado incorporar esa estrategia de iniciar la enseñanza de lectoescritura a partir del texto y erradicar el método alfabético desde hacía tiempo, pero sin

¹²Material de apoyo a la enseñanza inscripto en el Programa *Todos pueden Aprender* (Unicef - Argentina). Melgar, S y Zamero, M. (2007) *Todos pueden aprender - Lengua en 1º*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003219.pdf>. Último acceso: 13/04/2022.

docentes que se animaran a incursionar en nuevas metodologías de enseñanza.

Aparecen también referencias a estrategias recomendadas en distintas orientaciones oficiales, incluso las referidas a otras áreas: V. U. menciona que decide llevar adelante “una estrategia más integradora, articulando los contenidos de todas las materias dadas (Matemáticas, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales)” y otra de ellas menciona que enseña por medio de proyectos.

Otra de las colegas estudiantes, R. L., hace referencia al Diseño Curricular del nivel anterior para tomar sus propias decisiones en el nivel primario:

Utilizaba contenidos del diseño curricular de inicial para crear un lazo hacia la escuela primaria, trabajaba con fotocopias de recortes de diversos textos, tomaba un poco de cada uno y me armaba mi propio cuadernillo con actividades entre preescolar y primaria como por ejemplo hacer trazos, recortar, letras móviles, actividades con el nombre propio, con mucho temor a volcarme al modelo de tradición normalista.

Este *temor* a incurrir en prácticas “tradicionales” generalmente aparece vinculado a los eventos de sanción o corrección de las propias prácticas que se produjeron en la formación profesional, específicamente en el espacio de las residencias. Citamos nuevamente a la misma colega: “como si fuera que mi profesora de residencias aún me estaría observando para corregir y desaprobarme el plan de clase si fuera del modelo del cual ella nos tenía prohibido enseñar”. En general, se observa un fuerte vínculo entre lo aprendido durante la formación profesional y la manera en que actualmente enseñan a leer y a escribir: por un lado, a través de ese temor a incurrir en prácticas “vetustas” y por otro, a través de la intención de desarrollar estrategias lo suficientemente “constructivistas”. Sin embargo, una gran parte de las estudiantes que conforman la muestra seleccionada hacen referencia a la necesidad de sumar nuevos marcos teóricos para mejorar sus prácticas de enseñanza -necesidad que se justifica en la elección de la carrera que están cursando- y también relativizan la elección de los métodos aprendidos durante la formación docente con afirmaciones que niegan el carácter “puro” de estos. Transcribimos tres reflexiones que dan cuenta de esto, a cargo de D.L., M.F.C. y F.C., respectivamente:

Es sabido que ningún método es puro, que no hay recetas ni magia, es cuestión de ofrecer todas las alternativas y posibilidades y que cada uno tome “lo que le haga falta” siempre con las intervenciones –mediaciones- docentes acordes a las particularidades de cada caso.

Esta experiencia y otras similares son las que me acercaron a la Licenciatura que curso actualmente. Busco encontrar herramientas que me permitan

mejores análisis y, en consecuencia, poder brindar mejores respuestas que acompañen las trayectorias escolares de mis estudiantes.

Aplico generalmente, la psicogénesis de la lectoescritura y mis intervenciones van mayormente en esa dirección. Sin embargo, creo que es importante ser permeable y saber distinguir cuándo otro tipo de intervención, llamémosle “más tradicional”, puede ser muy útil y fructífera. No me aferro a un único método, sino que aplico intervenciones diversas de cada uno, cuando los considero oportunos o necesarios.

Cabe destacar que esta zona del trabajo que realizan las colegas estudiantes se presenta como más sintética, con menos información. Recordemos que la materia Historia de la Alfabetización y la Enseñanza de la Lectura y la Escritura es obligatoria para ingresantes. La mayoría de los colegas docentes ingresan por primera vez a una carrera universitaria de grado y como se ve reflejado en esta muestra, más de la mitad posee entre 15 y 20 años de trayectoria en la docencia. De este modo, es un gran desafío poner a tono la propia escritura con las pautas de edición y la resolución de las consignas de trabajo solicitadas para la aprobación. Sin embargo, también se destacan algunas recurrencias en los aportes de las docentes. La mayoría señala el sismo que produjo la pandemia en su trabajo docente cotidiano, pero no solo en términos de reflexión sobre el uso de las nuevas tecnologías y la profundización de la desigualdad sino en relación a la necesidad de explorar los llamados métodos tradicionales. Así son resignificados como viables en el marco del ASPO para alfabetizar. Una de las docentes que citamos con anterioridad, F. C., nos comenta: “La realidad es que durante la virtualidad tuvimos que acudir al famoso ‘machaque’ y a seleccionar contenidos que por la lógica falta de tiempo han sido trabajados ‘sin tanta vuelta’ y los resultados me han sorprendido”.

También aparece fuertemente en los recuerdos del propio trabajo docente de los colegas estudiantes rupturas en términos de trabajo docente y en relación a la alfabetización. Estos momentos se traducen en encuentros con niños y niñas singulares que resisten a las propuestas de enseñanza o a lo que se espera de su aprendizaje según su edad y de acuerdo a la política curricular vigente. Estas experiencias despiertan muchas preguntas e inquietudes en los docentes y motorizan su preocupación por ampliar sus conocimientos sobre la alfabetización inicial y la enseñanza de la lectura y la escritura.

Otros temas que son puestos en agenda son la noción de fracaso escolar, la complejidad del trabajo docente y el rol de las familias. A continuación, una larga cita de N. T. que creemos articula varias de las cuestiones que atraviesan los trabajos:

La escuela donde ejercí está ubicada en el barrio porteño de Liniers, es de gestión privada y católica. Sentí mucho temor apenas me ofrecieron el cargo, no me sentía lo suficientemente preparada para estar con 39 niños y niñas con edades entre 5 y 6 años. Pero llegó marzo y era momento de poner en práctica la teoría. Tenía la idea y la presión de alfabetizar a muchos simultáneamente, no tenía tan en claro por aquellos tiempos.

A veces creemos que llegan como una hoja en blanco, pero esta idea se esfuma rápidamente.

A partir de entonces, planifiqué actividades sin conocer al grupo con algunas ideas generales sobre lo que esperaba de los chicos y chicas. El trabajo inicial fue con el nombre propio, reconocer la escritura del mismo en carteles escritos con letra imprenta mayúscula, listas de presentes/ ausentes, carteles de cumpleaños que fuimos armando juntos como así también los nombres de los útiles. A partir de esas actividades pude hacer una “radiografía” del grupo y avanzar en la planificación de nuevas actividades.

En consecuencia, la continuidad estaba dada en las particularidades que presentaba el grupo en tanto alfabetización. Utilicé varios textos literarios como ejes organizadores de las secuencias y planifiqué teniendo en cuenta los quehaceres del escritor, del oyente, del lector y del hablante tal como lo plantea el diseño curricular. En general, en cada clase se trabajaba un aspecto de la lengua, en ocasiones se profundizaba en unos más que en otros. De esta manera las clases resultaban ser más integrales y así podía organizar la clase en pequeños grupos donde podía poner el foco dependiendo la situación de cada uno.

Por otro lado, utilicé el sistema fonológico en reiteradas oportunidades como así también el uso de palabras plenas para orientar la escritura espontánea. A partir de palabras conocidas escribimos nuevas. Para escribir negro usamos, por ejemplo, la palabra ogro de un cuento que ya habíamos trabajado con anterioridad y tratábamos de leer que parte de ogro me sirve para escribir negro. (...)

En la escuela contábamos con pantallas digitales en cada aula, con conexión a internet, por lo que la tecnología atravesaba y era utilizada en las planificaciones: música, videos, cuentos narrados, actividades interactivas, entre otras. Este aspecto permitía que las lecturas en el aula no sean exclusivas de la maestra, pero sí existían esos momentos de poner voz a historias o cuentos.

Los meses fueron avanzando, los miedos se habían transformado en dudas, no se tradujeron en inseguridad, pero sí me preguntaba cuántas cosas diferentes podría haber hecho si tuviera otra formación, más específica sobre alfabetización inicial. Tenía algunos niños que aún no leían y escribían de forma convencional, a mí todavía no me preocupaban, pero fue en ese momento en que me di cuenta, que la influencia del afuera y las expectativas de las familias, ejercían mucha presión en los chicos y chicas, y el proceso de leer y escribir se convirtió en el centro de la escolaridad. Ya no lo disfrutamos tanto, entre ellos se comparaban y eran constantes las notas de las familias para solicitar entrevistas porque sus hijos o hijas aun no sabían “leer y escribir”.

De este modo, la necesidad de superar los movimientos pendulares, como señala Magda Soares (2017), sobre los métodos e incluimos los enfoques y las disputas que los especialistas que se traducen en las políticas curriculares a través de imposiciones en los lineamientos

curriculares no sólo permite desarrollar el trabajo docente en relación a los aspectos lingüísticos de la lengua escrita, entre otros, sino también a re-humanizar la complejidad del cotidiano escolar. La alfabetización como señala Carolina Cuesta (2020) es un tema sensible e implica las expectativas de los niños, las niñas y las familias sobre su desempeño escolar y su futuro.

Conclusiones

Volviendo a nuestro planteo inicial, consideramos que el ingreso a la historia de la alfabetización a partir de las voces de las docentes es una oportunidad no solo para registrar los diversos cambios y las continuidades en relación a las tradiciones de enseñanza y los métodos de alfabetización a nivel país sino también para abordar esos cambios y continuidades en relación a las políticas de formación docente.

De este modo se manifiesta la prevalencia de los métodos de marcha sintética, especialmente el fónico, con continuidad hasta la actualidad, en el interior de nuestro país, en particular en el noreste. Observamos también la hegemonía constructivista (Feldman, 2004, 2010) en relación a la formación docente en todo el país. De los datos analizados, también se desprende el notorio crecimiento de los profesorados en zonas del interior del país. Según datos oficiales 2018 el país cuenta con 1518 profesorados y su tasa de crecimiento ha sido alta en las últimas décadas.¹³ De este modo, las profesoras con menos de 15 años de antigüedad fueron las que no debieron realizar grandes desplazamientos interprovinciales para poder estudiar sus carreras. Asimismo, es marcada la insatisfacción de las colegas docentes de todas las edades con respecto a la formación docente recibida, especialmente en relación a los desafíos que presenta el trabajo docente en territorio. Cuestión compleja que no es novedosa y se despliega en varias aristas, por ejemplo, una de ellas es la tradición de formación de maestros y profesores marcadamente disciplinar y/o pedagógica-psicológica y la ausencia de la didáctica general y las didácticas específicas¹⁴.

En relación a lo anterior, entonces, cobra sentido visibilizar las decisiones cotidianas que han tomado y toman en sus lugares de trabajo respecto de la búsqueda de respuestas a preguntas ligadas a la alfabetización inicial y la enseñanza de la lectura y la escritura. Decisiones que pueden historizarse ya que se entran tanto en sus historias personales como familiares como en la misma historia de la alfabetización y de las políticas curriculares.

¹³La distribución se visualiza muy bien en el Mapa de Institutos Nacionales de Formación Docente. Ver: <https://mapa.infed.edu.ar/>. Último acceso: 23/02/2023

¹⁴A modo de ejemplo y en relación a los profesorados de Historia ver: Cuesta, V. (2019) *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil*. Edulp. Recuperado de: <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/136>.

Referencias

- Aguer, B. (2014). *Cartografías del poder y descolonialidad*. Del Signo.
- Aliaga-Buchenau, A. I. (2004) *The “dangerous” potencial of reading*. Routledge.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. FCE.
- Braslavsky, B. (2015) *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Chartier, A-M (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. FCE.
- Chartier, A-M y Hébrard, J. (2000a). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Gedisa.
- Chartier, A-M y Hébrard, J. (2000b) “Saber leer y escribir: unas ‘herramientas mentales’ que tienen su historia”. *Infancia y Aprendizaje*, Nro. 89, 11 – 24.
- Cucuzza, H. y Pineau, P. (2000) El proyecto histelea (historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura en la argentina). (Disponible en: <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UniversidaddeLuj%E1n.pdf>. Acceso: 09-02-2022).
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente: Problemas metodológicos de la enseñanza*. UNSAM, Miño y Dávila.
- Cuesta, C. (2020). Didáctica de la Lengua y trabajo docente. En Gagliardi, L., Álvarez Garriga, D. y Zanfardini, L. [Coords.]. *Punto de encuentro: Estudios sobre el lenguaje* (pp. 293 - 316). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/158>. Acceso: 09/02/22.
- Di Piero, M. E.; Miño Chiappino, J. S. (2021). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. *Propuesta Educativa* 2 (54), 42-58
- Dubin, M. (2019) *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>.
- Feldman, D. (2004). Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar. *Educação & Sociedade*, 25 (86), 75-101. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313718006.pdf>. Acceso: 09/02/22.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Paidós.
- Golluscio, L. y Ciccone, F. (2017) [supervisoras]. *Material de consulta para el docente en contextos de diversidad lingüística. Estructuras contrastivas guaraní-español / quechua-español*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ginzburg, C. (1995). Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella. *Entrepasados. Revista de Historia*, 5 (8), 51 – 73.

- Oviedo, M. I. (2021) *El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria Provincia de Buenos Aires (2007-2018)*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2005/te.2005.pdf>
- Perla, M. (2020). Formar ciudadanos lectores "competentes": concepciones de lectura en las políticas curriculares de la región. *El Toldo de Astier*, 11 (20-21): 398-414. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Perla.pdf>
- Perla, M. (2021) *Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019)*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/122372>.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983) La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5093/4172>
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (2005) La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, 3 (3), 12 - 31.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Soares, M. (2017). *Alfabetização: A questão dos métodos*. Editora Contexto.
- Soares, M. (2020) Alfabetización y letramento. Concepciones. *El Toldo de Astier*, 11 (20-21), 157-170. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Soares.pdf>
- Vaca Uribe, J. E. (2020) La evolución de la enseñanza de la lengua escrita en México: 20 años de reflexión didáctica. *El Toldo de Astier*, 11 (20-21), 72-94. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/VacaUribe.pdf>

CAPÍTULO 3

Nada hay fuera del texto de los noventa. Un análisis de “la caída” de la historiografía literaria y la emergencia de la didáctica de la lengua y la literatura

Mariano Dubin

La escuela es una de las últimas instituciones del Estado en la que perdura el proyecto moderno de nación. A pesar de su fragmentación legal y jurisdiccional, del avance decisivo de la empresa privada, del desmantelamiento público en edificios cada vez más precarios, de las contradicciones de las políticas educativas, de la pauperización simbólica y material de los docentes, en fin, a pesar de todo, la escuela conserva un ideal de nación. En los actos escolares, en el compromiso de los docentes con sus territorios, en los reclamos sindicales, en la “esperanza” depositada de los sectores populares, en la enseñanza de un cuerpo de saberes que -se supone- debemos compartir todos los argentinos -sin excepción de clase, género, etnia o religión-, ahí resiste, incompleto y asediado, un ideario de soberanía.

No es casual, entonces, la preocupación dominante por reducirla a un engranaje más de la economía de mercado, es decir, por lograr su desaparición como institución totalizadora. Esto se materializa, desde la década de 1970, en la subordinación creciente de la escuela a la red sistémica construida por equipos técnicos, industria editorial, docencia e investigación universitaria y los organismos internacionales (entre otros, el BID, el Banco Mundial, la OCDE, la UNESCO).

La metamorfosis económica que vivió la Argentina hacia la década de 1990 propició la reacomodación casi completa del sistema educativo en virtud de estas directivas globales -*refundacional*, en términos de Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán Espinosa que nos enfrentan a transformaciones tan radicales que podrían convertir a “los sistemas educativos en redes casi irreconocibles respecto de sus ancestros” (2001, p. 31)-.

Desde 1989, con la Ley de Reforma del Estado, el gobierno de Carlos Menem avanzó con profundas reformas nacionales, disolviendo áreas enteras de su estructura, privatizando empresas clave de propiedad pública, reprimarizando la economía y aprobando las regulaciones y fiscalizaciones de organismos internacionales en la confección y ejecución de políticas nacionales. La Ley Federal de Educación, promulgada en 1993, es un hito más de las mudanzas neoliberales: reforma del Estado, reforma constitucional, reforma educativa. La nueva totalidad

discursiva neoliberal es un desguace material y simbólico del Estado. Es, sobre todo, una reforma conceptual: las “sociedades globalizadas” organizan ahora qué se debe enseñar en la escuela (Cuesta, 2019, p. 31-55).

En este marco, se presentaron múltiples “modernizaciones teóricas” en las distintas disciplinas de las ciencias sociales y humanas hacia las décadas de los ochenta y los noventa que se definían como las orientaciones necesarias para las reformas educativas. Se partía -como impera en el dispositivo ministerial de la novedad pedagógica-, que estas “modernizaciones teóricas” eran siempre deseables frente a supuestos “tradicionalismos pedagógicos” (de hecho, ya este binomio *modernización / tradicionalismo* elimina el debate ideológico y político que implican las opciones teóricas y la historia humana se redujera así a una secuencia evolutiva de iluminaciones críticas).

Esta enumeración veloz (y posiblemente incompleta) de un estado de situación hacia la década de 1990 (neoliberalismo, reforma del Estado, atomización del sistema educativo, modernizaciones teóricas, etc.) es lo que nos permite a lo largo de este capítulo explicar el desplazamiento de la historiografía literaria como paradigma dominante del área de la literatura. Entendemos así las emergencias ideológicas del Menemato materializadas en los desarrollos de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura (aunque la mayoría de los especialistas y técnicos que llevaron adelante este proceso no se identificaran con el menemismo).

En verdad, aún hoy, prima la opacidad para comprender el contrapunto entre políticas neoliberales y retóricas progresistas que han ido constituyendo, en su confluencia, gran parte de las renovaciones del capitalismo contemporáneo. Ya a principios de la década de 1980, Terry Eagleton reflexionaba sobre “el humanismo liberal” reducido a “una conciencia impotente de la sociedad burguesa” pero no porque fuera una manifestación puramente externa de esta sociedad, sino porque posee una “relación esencialmente contradictoria con el capitalismo moderno” ya que “forma parte de la ideología ‘oficial’ de esa sociedad, y a pesar que las ‘humanidades’ existen para reproducirla, al orden social dentro del cual en cierto sentido existe casi no le puede dedicar ningún tiempo” (Eagleton, [1983] 1998, p. 237).

En consecuencia, la ausencia hasta el momento de una revisión pormenorizada sobre la conformación del área de la didáctica de la lengua y la literatura ha ocultado los vínculos institucionales (o, al menos, no los ha puesto de manifiesto) entre los circuitos académicos y técnicos, que a su vez formulan para estos años conceptos clave en las reformas educativas y curriculares, con los organismos internacionales en la imposición de reglas y estándares globales y, por último, con la reforma total del Estado -radical y perdurable- que se desarrolló durante el gobierno de Carlos Menem.

“La caída” de la historiografía literaria en el contexto neoliberal

Una de las expresiones más notables de las reformas educativas, en el área de la enseñanza de la literatura, fue el desplazamiento del paradigma de la historiografía literaria presentado, muchas veces, como una “crisis espontánea” de una *evolución literaria* -como si no fueran *justo* los noventa los que nos proponían *salir de la historia*-. Tal como veremos a lo largo del capítulo, las perspectivas dominantes proponen este reemplazo de la enseñanza ahora centrada en el “placer de la lectura”, bien como “lectura estética”, bien como “experiencia literaria”.

La *caída* de historiografía literaria es un caso clave, ya que da cuenta de la cointeligibilidad de sucesos que, en principio, se presentan disociados: los requerimientos y estándares de los organismos internacionales, las “modernizaciones teóricas”, la supremacía de nuevos valores ideológicos y culturales, las reformas educativas y la emergencia de nuevos campos de estudio y circuitos de “especialistas”. Una década de los noventa en donde no sólo se avanza en reformas económicas y políticas, sino que con sus mediaciones, en el campo educativo. Estamos refiriendo a una matriz ideológica que estructura una nueva *totalidad discursiva* (Angenot, 2010) centrada en el enunciado del *fin de la Historia*¹⁵.

En 1995, se establecieron los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación General Básica -los contenidos mínimos curriculares a nivel nacional producidos a partir de la Ley Federal de Educación (1993)-. Es decir, el marco legal regulatorio de la enseñanza en el sistema escolar argentino. La política educativa materializa la ideología dominante: la literatura se reduce a “lo estético” y “lo privado”¹⁶. En dicho documento leemos que el “discurso literario” tiene como finalidad “la necesidad de apropiación y la posibilidad de goce estético” y “transformar” a los alumnos en “asiduos lectores”. Se propone una *enseñanza ambientalista* (por fuera de los cuerpos de saberes tradicionales, tales como el lingüístico y el histórico): “Un texto literario no ha de ser objeto de análisis gramatical y el reconocimiento de autores, estilos, géneros o épocas surgirá de la lectura frecuente de textos literarios y en función de un mayor conocimiento de los mismos” (1995, p. 36).

La literatura se presenta, así, como “goce estético” -recordemos, por si hubiera un desmemoriado, en medio de la inédita pobreza producto del Menemato¹⁷-. Leemos en los CBC:

¹⁵En suma, no podemos asumir que la “crisis” del paradigma historiográfico es “espontánea” o “desagregada” de una época. Tal como se argumentó, se podría encontrar las concordancias típicas de la “crisis” de la historiografía literaria entre documentos de organismos internacionales, reformas educativas y curriculares locales, “modernizaciones teóricas” propuestas por la teoría y la crítica literaria y actualizadas por la didáctica de la literatura, reformas de los Planes de Estudio de los Profesorados en Letras -tanto en los Institutos de Formación Docente como las Universidades- las propuestas y secuencias didácticas organizadas en manuales de las grandes editoriales o en producciones curriculares. Sin agotar este trabajo documental, se puede indagar la caída del paradigma historiográfico -desplazándose, entonces, más allá de los discursos encomiásticos basados en las actualizaciones disciplinares-, en tanto no sólo el abandono de un paradigma teórico sino de un concepto de historia que había sido puesto en discusión por las reformas liberales de todo el continente en el contexto de la circulación de nuevas ideas conservadoras y transformaciones sociales y económicas a escala global: el célebre *fin de la Historia*.

¹⁶ La política educativa produce unas reformulaciones posibles, aunque sin respetar necesariamente a sus obras de referencia, y de hecho confundiendo sus conceptos clave, por ejemplo, *placer* por *goce* respecto a *El placer del texto* de Roland Barthes [1973] (2014) o interpretar el célebre enunciado de “nada hay fuera del texto” de Jacques Derrida (1971, p. 202) como el fin de una reflexión histórica.

¹⁷Nos recuerda aquella molestia que cita Terry Eagleton ([1983] 1998, p. 54) respecto a Roland Barthes: un “egoísmo intemperante”, un “hedonismo vanguardista” en un mundo donde “se carece no sólo de libros sino también de comida”; qué sería este “goce estético”, vale preguntarse, para decirlo tal como hace Eagleton, esta “experiencia privada, asocial,

“la posibilidad de *goce estético* con respecto a la gran variedad y cantidad de textos literarios pertenecientes al acervo cultural de las diferentes regiones, del país y de la humanidad” (ibid., p. 36). La literatura como repositorio del mercado global: consumo en las góndolas culturales que importan en “gran variedad” y “cantidad” todo lo que el lector-consumidor desea -local, regional, internacional-. Pero aún más: la literatura como proceso *ab ovo* del lector, es decir, no corrompido por la enseñanza escolar. Un desguace simbólico, en fin, del rol moderno de la Escuela: los profesores ya no enseñan, sino que son mediadores de un saber que, naturalmente, es consumido por los alumnos.

La documentación sobre los discursos educacionales que replican el *fin de la Historia* en la enseñanza de literatura son múltiples. Sobre todo, porque para estos años, en Argentina, se conforma el área de la didáctica de la lengua y la literatura consolidándose, entonces, las respectivas cátedras en distintas universidades e institutos de formación. Sus docentes e investigadores -que ocupan, a su vez, cargos jerárquicos de gestión educativa provinciales o nacionales-, desde entonces, comienzan a participar de distintos congresos y jornadas dedicados a la especialidad.

Según Ángeles Ingaramo, la emergencia de la didáctica de la literatura se da en el marco de las reformas educativas en todo América Latina a partir de los requisitos y lineamientos de los organismos internacionales. Y señala, en correspondencia, que las cátedras universitarias creadas en ese momento se organizan conceptualmente en la “crisis del modelo de historiografía literaria” (Ingaramo, 2015, p. 208).

La subordinación del área a las reformas educativas se expresa en su doble incumbencia institucional: universitaria y ministerial. Uno de los documentos más relevantes es *Fuentes para la Transformación Curricular*, en el que distintos especialistas procuran dar forma a las transformaciones curriculares prescritas por la Ley Federal de Educación de 1993 y los posteriores Contenidos Básicos Comunes de 1995, escritos, como decíamos, a partir de dicha ley. Este documento fue publicado en 1996 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, durante el segundo gobierno de Carlos Menem.

Susana Decibe, entonces ministra del área, escribe el prólogo del documento y resalta el lugar de los “especialistas” como voz autorizada y más acabada para determinar las nuevas orientaciones curriculares. Asegura que la “colección *Fuentes para la Transformación Curricular* constituirá, sin duda, un adecuado material de consulta para el trabajo de los docentes y equipos técnicos que lo lleven adelante” (AA.VV, 1996, p. 6).

Nos interesa de este documento, en particular, el apartado de *Lengua*, escrito por Gustavo Bombini -quien ocuparía estos años un lugar central en la conformación del área de la didáctica de la lengua y la literatura-, quien asume la “crisis” y “caducidad” de la historiografía literaria. Sin ofrecer ningún trabajo de encuestas ni relevamiento escolar -u otro tipo de recolección metodológica- que valide su afirmación y asumiendo la voz de los profesores del área, escribe:

esencialmente anárquica”, “liberal”; en síntesis, qué procuran estos técnicos de *la letra de la política pública* de hablar, con énfasis reiterativo, de *goce* en medio del hambre y la miseria del neoliberalismo. En otros trabajos hemos analizado en detalle los usos y apropiaciones de Roland Barthes en la política educativa argentina y sus reformulaciones en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura, cf., Dubin, 2019.

Es conocida por todos los docentes de literatura que trabajan en el nivel de la enseñanza media, la pérdida de significación como conocimiento a enseñar que ha ido afectando a la historia literaria. Ya ha sido planteado repetidas veces en el ámbito docente el dilema acerca de si enseñar literatura es enseñar historia de la literatura o es ponerse en contacto directo y trabajar con textos literarios (AA.VV, 1996,p. 21).

Se desregulan décadas de saberes y tradiciones de la enseñanza escolar reducidos ahora a “contactos directos” con la literatura. Es sintomático el tópico del *fin de la Historia* entendido, también, en una nueva organización del Estado argentino y, a su vez, en los nuevos modos de la formación ciudadana. De hecho, las explicaciones que pone en juego Bombini sobre la historiografía literaria -más que una revisión compleja y pormenorizada de las polémicas de sus usos y apropiaciones desde Ricardo Rojas a David Viñas- es una adhesión automática a las nociones posmodernas en boga en aquel entonces. Es así que se asume que los “conceptos de *totalidad, sucesión, causalidad* deben ser revisados” (ibid., p. 23, cursiva nuestra). Si entendemos que la crítica a la totalidad y a la sucesión se enmarcan en los nuevos valores liberales (en la conjunción singular entre posmodernidad y neoliberalismo), se resalta entonces que este documento da cuenta de las emergencias ideológicas de una época.

En suma, el *fin de la Historia* es, sobre todo, el fin de un concepto de historia nacional para de este modo ingresar a la “sociedad global”. Es el propio Bombini, quien años después retoma esta posición en relación a la historiografía literaria:

El campo de la historiografía literaria no ha gozado de suficiente prestigio en las últimas décadas. La puesta en circulación en la instituciones de formación de profesores e investigadores, sobre todo en las universidades, del programa intelectual de la teoría literaria hirió de muerte a un paradigma que durante aproximadamente dos siglos se enseñoreó como saber privilegiado acerca de la literatura: la historia literaria como relato de génesis, como suma de biografías de talentos notables, como museo conservador de un canon estático, pero también como espacio de construcción de una nación y de una lengua. En lo pedagógico, el desprestigio del modelo historiográfico también fue importante; se ligaba a una concepción del conocimiento, asociada al saber enciclopédico, la apología del dato, a una lectura superficial, escasa o nula de los textos a favor de una parafernalia paratextual que se constituía como la imagen dominante del saber acerca de la literatura (Bombini, 2018, p. 38-39).

La historiografía literaria, según el documento, “se enseñoreó como saber privilegiado”, es un “museo conservador de un canon estático”, produce una “lectura superficial, escasa o nula de los textos a favor de una parafernalia paratextual”. Es imposible resignificar una tradición de enseñanza, como la historiografía, a partir de estas imputaciones críticas -que por otro lado dan

cuenta de una enunciación ministerial siempre antinómica y teleológica-. Efectivamente, no se buscaba reformular tradiciones escolares sino hacer *tabula rasa*.

Es Ángeles Ingaramo quien ha puesto el foco en esta emergencia de la didáctica de la literatura en el marco de las reformas educativas, es decir, en este caso específico, la Ley Federal de Educación (1993). Ingaramo reflexiona sobre las apropiaciones que se realizan desde el área de los debates teóricos literarios y, en particular, el rol de las recientemente creadas cátedras de didácticas específicas en las Universidades nacionales:

La primera es la que refiere a la crisis del modelo de historiografía literaria entonces “dominante” en la enseñanza escolar del objeto, una cuestión que figura explícitamente como contenido conceptual de la cátedra [Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Letras de la Universidad Nacional de La Plata] y que es abordada con detenimiento en dos textos que se incluyen en los programas: “Literatura” (1996) de Gustavo Bombini y *El lugar de los pactos* (1994) de Gustavo Bombini y Claudia López. Ambas producciones coincidían en denunciar la crisis del aprendizaje de la literatura en la Escuela entendida como la rígida memorización de autores y fechas. Una caducidad que, además, Bombini (1996) explicaba en parte como subsidiaria al debate que se estaba gestando en el campo mismo de la Historiografía Literaria (Ingaramo, 2015, p. 208).

Ingaramo señala que Bombini “destacaba la importancia de determinar y considerar los impactos que las innovaciones teóricas no inscriptas directamente en el área de la Historiografía Literaria podrían ejercer en la reelaboración de una historia escolar de la Literatura”. Estas “innovaciones” básicamente son versiones del postestructuralismo francés y sus usos de la noción de *experiencia* que se encastran indistintamente en los distintos trabajos del autor con nociones y presupuestos -muchas veces opuestos o contradictorios entre sí- de la antropología social, la teoría literaria o el cognitivismo (Dubin, 2019)¹⁸.

La categoría de *importación* que utiliza Ingaramo es sumamente precisa porque no hay, como veremos, reformulaciones novedosas o apropiaciones locales de las tradiciones del saber académico europeo. Más bien operan como *implantaciones*, acrílicas, nulas de reflexiones situadas y perplejas frente al dispositivo intelectual dominante¹⁹. Volvamos, entonces, a este

¹⁸De hecho, si bien en estos primeros trabajos de Bombini hay apelaciones a usos sociológicos de la literatura (como son las citas reiteradas a Beatriz Sarlo), estos usos están subsumidos a nociones de “buen lector”, “biblioteca de literatura”, “lectura literaria”, “experiencia literaria”, “placer de la lectura”, “derecho a la metáfora”, que difícilmente puedan ser parte de un análisis sociológico de la literatura. En este sentido, más que en sus usos sociales e históricos, los desarrollos de Sarlo permiten el recurso de la “modernización teórica” que omite sus implicancias ideológicas. En particular, como hemos ya estudiado en otros trabajos (Dubin, 2019).

¹⁹Estos maridajes conceptuales entre centro/periferia se concretan en una didáctica de la literatura que opera como un tipo de *teoría literaria aplicada*. En otro trabajo (Dubin, 2019) ya nos hemos detenido en esta modalidad de eurocentrismo -que en el caso de la Argentina se expresa como *porteñocentrismo*- dominante en las perspectivas dominantes desde la postdictadura. Sólo señamos en esta instancia que esta “importación de teorías” es explicativa de la genealogía de la didáctica de la lengua y la literatura. Un caso que lo expresa en toda su dimensión de *importación* es la publicación en el año 1992 de la antología *Literatura y Educación* organizada por Gustavo Bombini para el Centro Editor de América Latina. La misma no incluye un solo autor argentino ni latinoamericano. Es más, existiendo más de un siglo de discusiones nacionales y regionales sobre el tema, Bombini ejecuta un borramiento de toda historicidad nacional asumiendo sin

enunciado respectivo a “conceptos de *totalidad, sucesión, causalidad*” que “deben ser revisados” (ibid., p. 23, cursiva nuestra) para explicar el desplazamiento de la historiografía literaria como paradigma dominante.

Capitalismo y fragmentación social

El encabalgamiento entre neoliberalismo y posmodernidad se da en lo que muchos autores refieren a la “fragmentación de la realidad social contemporánea”. En el campo educativo, el crítico brasileño Newton Duarte se ha detenido en una producción dominante relativa al “solipsismo” y la “fragmentación” como marcas distintivas de la cultura posmoderna que impone el neoliberalismo en tanto “un espacio-tiempo fragmentados”:

Esta fragmentación de la realidad social contemporánea, dirigida por el proceso de mundialización del capital, tiene su correspondencia en el pensamiento posmoderno, que rechaza cualquier posibilidad de captación del sentido de la totalidad de lo real y de la historia (Duarte, 2011, p. 92)²⁰.

No obstante, estas transformaciones en el sistema educativo -a diferencia de otras dadas para estos mismos años en el marco de la reducción y adecuación del Estado a la nueva organización económica mundial- fueron planteadas en términos de *modernización, inclusión, federalización, democratización*, etc. Es decir, las reformas neoliberales se mediaron en el campo educativo con una retórica caracterizada por su registro progresista -no olvidemos que muchos de sus cuadros técnicos provenían de un campo de ideas afines a la izquierda o al peronismo de izquierda-. En correspondencia, en la mudanza de la figura del “intelectual” a la del “especialista” (De Diego, 2003) hay un campo semántico de ideas y retóricas que perduran si bien, ahora, ocupando roles institucionales en un gobierno de signo liberal y conservador²¹.

La impugnación de una historia nacional como organizadora de sentidos -y en un programa neoliberal extremo todo sentido desagregado de la *totalidad, sucesión, causalidad*- articulan y sintetizan ideas dominantes de la época. Estamos refiriendo, recordemos, a tiempos del “fin de la Historia”, el “fin de los grandes relatos”, el “fin de los grandes proyectos políticos”.

ningún tipo de problematización posterior ya que en “1969 se realiza en Cerisy-la-Salle, Francia, un encuentro cuyo tema de convocatoria es la enseñanza de la literatura. Allí presentan ponencias figuras centrales del campo intelectual francés: Roland Barthes, Tzvetan Todorov, Roman Jakobson, Algirdas Greimas, entre otros, a través de diez días de debate y a lo largo de seiscientas páginas de actas. Sin duda, se esbozan en aquella oportunidad reflexiones inaugurales entre literatura y educación” (Bombini, 1992, p. 7). No importa, por tanto, cuánto se haya producido sobre el tema antes, durante y después de ese año en nuestra región porque “lo inaugural” es lo que se produjo en Francia en el año 1969 por las “figuras centrales del campo intelectual francés”.

²⁰ La traducción es nuestra.

²¹ Pero no sólo sucede esto con el caso de la historiografía literaria. Desde entonces, descubrimos que todos los contenidos y paradigmas de enseñanza que se abandonan serán sospechados de *autoritarismo*: la ortografía, la gramática, la memorización de poemas, el folklore literario, etc. Muchas veces, con el uso del adjetivo *normalista* para neutralizar cualquier otro uso teórico y crítico sospechoso respecto de no abonar a la nueva época conceptual educativa.

La “fragmentación” y lo “efímero” en cuanto éticas y estéticas de la nueva era que acompañan, así señalado por autores como David Harvey (1989) o Terry Eagleton (1996), a nuevos modos de acumulación capitalista. De hecho, Fredric Jameson, ya en la década del ochenta había definido al posmodernismo como lógica cultural del capitalismo tardío. Jameson afirma que contra “cualquier reorientación vital de nuestro futuro colectivo” se impone un “borramiento de la Historia” y en conformidad con el postestructuralismo, “el pasado como ‘referente’ se ve gradualmente cercado, y poco a poco totalmente borrado, tras lo cual sólo nos quedan textos” ([1984] 1991, p. 37-38).

En realidad, décadas antes, el mismo Jean-Paul Sartre había señalado como característico de las corrientes postestructuralistas -que fueron claves en la formación de eslóganes tales como el del placer de la lectura o la experiencia literaria- su ideario en *le refus de l'histoire* (“la negación de la historia”) (Wahnich, 2015, p. 208-212). El abandono de la historia como fuente de las interpretaciones y lecturas es, por tanto, un reajuste ideológico del recambio liberal de fines del siglo XX en el que la “novedad”, la “autonomía”, el “emprendedurismo”, la “vida privada”, las “competencias individuales” reemplazan a todo proyecto social y comunitario.

Organismos internacionales y reformas educativas

Las reformas educativas operadas durante la década de los noventa, en Argentina, no pueden explicarse en un plano local, sino que responden a cambios del capitalismo global. Los organismos internacionales avanzaban sobre los países periféricos definiendo políticas que, hasta entonces, habían garantizado la soberanía nacional. Las reformas del sistema educativo, como dijimos, son un *hiato* con el proyecto moderno de nación.

Matías Perla (2021) ha estudiado las relaciones entre los organismos internacionales y las reformas educativas focalizando el área disciplinar de la alfabetización, la lengua y la literatura ahora subordinadas a los requerimientos y estándares de organismos internacionales, agencias del Estado, participación de especialistas en educación, ONG y fundaciones del capital concentrado.

Perla pone de relieve una serie de documentos que, desde la década de 1970, establecen las directrices que serían asumidas por las políticas educativo-curriculares en las reformas neoliberales de América Latina. En efecto, lo que hoy descubrimos definido como “nuestros problemas educativos” fueron ya elaborados previamente por los organismos internacionales. Tal es el caso del desplazamiento del paradigma de la historiografía literaria de los planes de estudio escolares que fue uno de los propios requerimientos de estos organismos -décadas antes, por cierto, que se concretara en la Ley Federal de Educación (1993)-. En síntesis, lo que los especialistas del área fomentan a partir de la década de los noventa no es más que una actualización ministerial de estos lineamientos globales.

Entre los distintos documentos que releva Perla, nos interesa citar *El currículum para 1980* producido en el marco de un seminario organizado por los países miembros de la OCDE entre

finos de junio y principios de julio de 1970 en la ciudad de Kassel, en la República Federal de Alemania -un espacio geopolítico clave durante la Guerra Fría-²². Recordemos el rol clave de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), tal como una amplia bibliografía especializada lo ha venido señalando (Gentili et al., 2009), en la implementación de las políticas neoliberales en el plano educativo.

En este seminario participaron representantes de catorce países para discutir acerca del tema “La naturaleza del currículum de 1980 en adelante”, es decir, una reflexión que anticipa en diez años un plan de operaciones para fijar “qué características debía asumir el currículum de la década de los ochenta hasta los noventa”. Resalta que “se trazan directrices de política educativo-curricular en alineación con la necesidad de atender a los cambios económicos y sociales del mundo contemporáneo” (Perla, 2021, p. 159).

Este documento discute el rol del sistema educativo de cada país frente a los contenidos históricos de las disciplinas. En este marco, se impone un *mandato modernizador*: los especialistas asumen que la Escuela debe aspirar a convertirse en agente de transformación y, por tanto, abandonar su rol como “vehículo de cultura tradicional”. Es decir, ya en la década de los setenta encontramos un documento de los organismos internacionales orientando las nociones centrales que se materializaron en las reformas educativas del Menemato -y sus síntesis brutales de pensar *lo nacional* como “atraso cultural” y *lo global* como “modernización”-.

No podemos, por tanto, entender el desplazamiento del paradigma historiográfico por su “tradicionalismo pedagógico”, tal y como suele ser presentado. Debemos estudiar sus implicancias ideológicas y políticas de larga duración. Perla explica que *El currículum para 1980* es un “antecedente crucial de las directrices internacionales vinculadas a las reformas educativas, la capacitación docente, la centralidad del aprendizaje” y que actualmente encuentra, en Argentina, su recurrencia ideológica y conceptual en “los documentos de política educativo-curricular” (ibid., p. 164).

Uno de los maridajes entre documentos de los organismos internacionales y especialistas locales, según Perla, es el “posicionamiento particular acerca de la disciplina del *currículum* denominada *idioma nativo*” (ibid., p. 165). La preocupación por desplazar la historia nacional en la enseñanza escolar:

La enseñanza del idioma nativo suscita considerable discusión en torno de un problema básico: ¿debe ser visto como un medio de transmitir la herencia nacional (con fuerte acento sobre la literatura), o poner de relieve la capacidad de comunicación y examinar la función social del lenguaje? [...] Cada vez se reconoce más la importancia de inculcar capacidades de comunicación básica a niños que presentan carencias culturales (OCDE 1972/1974, p. 28-29 en Perla, 2021, p. 165).

²²En verdad, este documento fue organizado por un instituto de investigación de la OCDE: Centre for Educational Research and Innovation (CERI). El mismo fue creado en 1968 por el Consejo de la OCDE con ayuda de subsidios de la Fundación Ford y del Royal Dutch Shell Group. Es importante resaltar que no son sólo los organismos globales sino las fundaciones de los capitales concentrados las que orientan estas reformas educativas (Perla, 2021). Respecto al documento citado, que recoge los lineamientos del seminario de 1970, fue publicado en 1972 y traducido al español en 1974. Cf., OCDE (1974). *El currículum para 1980*, Buenos Aires, Marymar.

El imperialismo educativo -no tengamos el prurito de nombrar así a fenómenos como tales- inaugura una retórica original que mixtura progresismo institucional y supremacía etnocéntrica: los niños con “carencias culturales”. Como si estos mismos organismos -entre ellos, la OCDE- que realizan sistemáticos expolios económicos a los países periféricos no tuvieran relación con aquellos niños y sus *carencias*. Pero el documento no sólo convierte en *carentes* a los alumnos, sino que explica cómo hacer de estos *ciudadanos del mundo*: “inculcar capacidades de comunicación básica”. Porque lo que hay que evitar, de una vez y para siempre, es la “herencia nacional”.

Conclusiones: más allá de la nieve fulminante de los noventa

El *fin de la Historia* fue un eficaz dispositivo discursivo en una nueva etapa de subordinación política de los países periféricos. Sin embargo, no asumimos que el movimiento histórico se cifró de “arriba hacia abajo” y que los actores escolares, por tanto, se organizaron, de un día para otro, sin resistencias, a estas “buenas nuevas” de las usinas neoliberales -que como hemos precisado no eran sólo los *think tanks* conservadores de universidades centrales sino especialistas referenciados en un *campo progresista*-.

Contra el entusiasmo de las nuevas políticas educativas, la circulación generosa de manuales del gran capital, los discursos dominantes del área, los documentos internacionales y los idearios ideológicos de los años noventa, los docentes continuaron haciendo usos y apropiaciones del paradigma de la historiografía literaria a pesar de que, como explica Carolina Cuesta, “el encastre entre la psicogénesis y la perspectiva sociocultural” -es decir, las dos perspectivas dominantes del área- había puesto “bajo sospecha” a dicho paradigma (Cuesta, 2019, p. 233).

La lectura de *El Eternauta*, hacia la década de 1990, es un caso revelador. Si bien la reforma educativa, en su expansión del término “literatura” hacia la categoría de “texto” había habilitado el uso de nuevos recursos (por ejemplo, la historieta), el modo en que los docentes comenzaron a ingresarlo en la escuela secundaria puso en evidencia las potencialidades conceptuales e ideológicas de la historiografía literaria²³. Años después, este recurso docente sería institucionalizado por los nuevos diseños curriculares organizados a partir de la reforma educativa de 2006 -la vigente Ley de Educación Nacional- y de una valoración social más amplia de la figura del escritor Héctor Germán Oesterheld y, en particular, de su máxima obra.

Sin embargo, a mediados de los años noventa, este debate ideológico estaba aún abierto. La teoría de los dos demonios, recordemos, era dominante, inclusive en espacios progresistas que

²³Hace años que hemos venido realizando múltiples trabajos de recolección sobre los modos en que los docentes enseñan literatura en el sistema escolar a partir de distintas herramientas y métodos de investigación que constituyen una forma ya reconocible de un área que Carolina Cuesta ha dado a llamar didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2019). Nuestra perspectiva teórica se fundamenta en relevar y jerarquizar estos modos de trabajo. Sobre cuestiones metodológicas, cf., Dubin, 2019.

procuraban construir una izquierda democrática, es decir, aceptando el estrecho y estéril espacio de la nueva convivencia política (de Diego, 2003). Por tanto, autores como Rodolfo Walsh, Haroldo Conti o Héctor Germán Oesterheld eran sometidos a la crítica por sus posicionamientos políticos (sospechados, todavía, de un pasado violento e irracional a dejar atrás para alcanzar “el nuevo ingreso al mundo” que se auguraba a partir de las reformas económicas y políticas). De hecho, recordemos que la crítica literaria dominante, reorganizada ahora en la *paz liberal* que abrió la posdictadura, cerraba el “caso Walsh” en “el delirio colectivo de la primera mitad de la década del 70” y un “deseo militante de estetizar la muerte” (Sarlo, 1984, p.1).

La potencialidad que descubrieron los profesores en *El Eternauta* -en sintonía con algunos pocos *outsiders* intelectuales del Menemato- comenzó a organizar ya no sólo un saber docente sino, sobre todo, un saber social y popular de creciente fuerza política. Una lectura original de la historieta que hacía de la invasión extraterrestre una invasión económica en dos tiempos: del ciclo liberal inaugurado por Martínez de Hoz y de los gobiernos neoliberales de Carlos Menem y Fernando de la Rúa²⁴.

En los noventa la nieve fue incesante (y fulminante) -en una reversión posible, Pino Solanas imaginaba, en 1998, con *La nube*, mil seiscientos días de lluvia ininterrumpida, es decir, cada uno de los días del gobierno menemista-. Pero la memoria histórica, como tantas otras veces, hacía perdurar una épica nacional, aunque sea en derrota, en exilio, en muerte. Con *El Eternauta* se descubría, otra vez, una lectura política ajena al deseable lector-consumidor: no había “goce estético”, “sociedades globalizadas”, “mundos privados”, “ciudadanos del mundo”. No había *fin de la Historia*. En la figura de Héctor Germán Oesterheld estaba el desaparecido y el militante: el pasado que hablaba a pesar del silencio obligatorio del terrorismo de Estado. En Juan Salvo se hacía carne, en un cruce de épocas, el héroe colectivo del 17 de octubre y el de la resistencia al neoliberalismo.

Referencias

AA.VV (1996). *Fuentes para la Transformación Curricular. Lengua*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires.

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.

Barthes, R. [1973] (2014). *El placer del texto en El placer del texto y la lección inaugural*. Siglo XXI.

²⁴*El Eternauta* fue publicado entre 1957 y 1959 en *Suplemento Semanal Hora Cero* (Editorial Frontera). Escrita por Héctor Germán Oesterheld y dibujada por Francisco Solano López tuvo ya desde su comienzo una evidente lectura política sobre la violencia política inaugurada por el golpe de Estado del 16 de septiembre de 1955. Caía la nieve mortal donde los militares habían bombardeado a la clase obrera argentina. Posteriormente, la militancia montonera de Oesterheld y la continuidad de sus reflexiones narrativas sobre el héroe y la causa popular, su posterior desaparición, el reclamo de los organismos de derechos humanos en donde la presencia de su figura se repetía -el conmovedor dibujo de sus personajes con la bandera: *¿Dónde está Oesterheld?*- fue expresando su potencialidad política y literaria. No procuramos ahondar sobre las lecturas de su obra -ya contamos con el valioso trabajo de Sebastian Horacio Gago (2015)- sino señalar que parte de estas lecturas fueron creaciones originales de docentes en el trabajo cotidiano con sus alumnos.

- Bombini, G. (1992). [org.] (1992). *Literatura y educación*. Centro Editor de América Latina.
- Bombini, G. (2018). Pasos para la construcción de una historiografía LIJ. *Kapichué. Sobre literatura infantil y juvenil*, publicación anual del Cemillij, FHyCS-UNaM.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Miño Dávila-UNSAM EDITA.
- de Diego, J. L. (2003). *¿Quién de nosotros escribirá el Facundo? Intelectuales y escritores en Argentina (1970-1986)*. Ediciones Al Margen.
- Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. Siglo XXI.
- Díaz Barriga, Á. e Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41.
- Duarte, N. (2011). *Vigotski e o "Aprender a Aprender". Crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotskiana*. Editora Autores Associados.
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1756>
- Eagleton, T. [1983] (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Eagleton, T. (1996). *The Illusions of Postmodernism*. Blackwell.
- Gago, S. H. (2015). La lectura de Oesterheld antes y después del retorno democrático. *La trama de la comunicación*, 19, 131-149.
- Gentili, P. et al. [comp.] (2009). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Homo Sapiens.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Blackwell Publishing.
- Ingaramo, Á. (2015). Importación de teorías literarias y conformación de la Didáctica de la Literatura en la Universidad argentina. *Telar. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*, 6 (13-14), 202-214.
- Jameson, F. [1984] (1991). *Ensayos sobre el posmodernismo*. Ediciones Imago Mundi.
- Perla, M. (2021). *Ciclo de políticas del área Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la ciudad autónoma de Buenos Aires (1979-2019)*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2058>
- Sarlo, B. (1984). Una alucinación dispersa en agonía. *Punto de Vista*, 21, 1-14.
- Wahnich, S. (2018). Sartre et la fin de l'histoire dans les années 1960, un débat avec Lévi-Strauss et Foucault. *Écrire l'histoire*, 15, 208-212.

CAPÍTULO 4

La oralidad en la escuela secundaria: apuntes para una reflexión latente sobre las voces y su lugar en las clases de lengua y literatura

Matías D. Massarella

Introducción

"Dale Pro, charlemos, no tengo ganas de copiar", "Leenos algo, un cuento, no sé", "No trabajemos, hablemos un rato hasta el recreo". Estas expresiones u otras similares, tan comunes en las aulas de lengua y literatura, nos transportan a recuerdos compartidos, tanto desde nuestros roles docentes como de nuestras épocas de estudiantes de la secundaria. Esta familiar asociación entre escritura y trabajo se halla presente en toda la escolarización en denominaciones que recorren diversos géneros escritos desde "trabajos prácticos e integradores" hasta la elaboración y entrega de proyectos e informes, la creación de ficción o poesía, los exámenes escritos o cualquier otra actividad que implique "trabajar un poco más para aprobar la materia". Al mismo tiempo, estos decires evidencian un supuesto profundamente arraigado en las culturas escolares: la concepción de la oralidad como un "no hacer". Dicho de otro modo, esta pequeña introducción nos invita a reflexionar sobre qué entendemos por el *hablar* sobre lengua y literatura en el aula -y por extensión, sobre la vida misma- que según decires de los estudiantes pareciera requerir un esfuerzo mucho menor comparado con el "trabajo" de escribir, "copiar" o "inventar un cuento" para la escuela.

Contamos, por suerte, con las experiencias de colegas que vienen registrando y reflexionando sobre sus clases efectivas de lengua y literatura, "Prácticas del Lenguaje" y materias afines dictadas en contextos y territorios diversos. Estos relatos y registros evidencian cómo los estudiantes y docentes incorporan en su proceso de interpretación y comprensión de los textos, tanto orales como escritos, sus propios saberes y consumos culturales (Cuesta, 2006, 2011, 2013; Massarella y López Corral, 2017; López Corral, 2019, entre otros²⁵). Estos desarrollos se

²⁵Una muestra importante de este tipo de estudios, con una mirada etnográfica de la didáctica de la lengua y la literatura; puede ser recuperada para posteriores estudios en *El Toldo de Astier: propuestas y estudios sobre enseñanza de la Lengua y La Literatura*; Se trata de una publicación semestral llevada adelante por la Cátedra, en la que han participado colegas documentando diversas experiencias educativas que han sido de gran aporte para delimitar un panorama actualizado de los problemas de enseñanza concretos que surgen del trabajo docente. En este mosaico de aulas que nos ofrece el Toldo, el registro de las interacciones orales y sus relaciones con las propuestas didácticas se orientan a posicionamiento más amplio, de naturaleza política, que consiste jerarquizar el cotidiano escolar como el ámbito más pertinente o propio de la producción didáctica, así como de la construcción de políticas locales. En particular, en la sección denominada "La gambetadidáctica" cuya metáfora futbolística refiere a las diversas estrategias de enseñanza y

inscriben en una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Rockwell, 2000, 2009) circunstanciada en el trabajo docente (Cuesta, 2011) y comparten una mirada amplia de la enseñanza, solidaria con los objetos y prácticas efectivas que se llevan adelante en las escuelas.

A partir de estos trabajos y experiencias sostenemos que las interacciones orales en las aulas actuales muestran recurrentemente cómo los estudiantes refieren a una amplia variedad de consumos culturales (Cuesta 2010, López Corral, 2019) como las películas de Hollywood, la música popular, los memes, los programas de televisión con sus chismes del mundo del espectáculo, las aplicaciones de Internet, o incluso a otras lecturas literarias o actividades realizadas en años anteriores en ámbito escolar; referencias culturales que no solo demuestran la presencia constante de la oralidad sino que también conforman el entramado de los discursos mediáticos en el que jóvenes y adultos tomamos nuestras posiciones discursivas en la *hegemonía de lo pensable* (Angenot, 2010). En este sentido, existe un *murmullo* del cual *lo literario* forma parte constitutiva:

[...]a la hora de observar la enseñanza de la literatura en las instituciones educativas, también en la educación no formal, se necesita un posicionamiento teórico amplio. Sin caer en la aporía de que la literatura es un discurso social más, pues en realidad ningún discurso es simplemente uno más. Depende de la decisión como investigadores, pero sobre todo como docentes de literatura, darle cabida a las analogías con otras ficciones no literarias, a otros discursos en cualquiera de sus formas orales o audiovisuales, ya que son “susceptibles de funcionar como un vector de ideas, representaciones e ideologías” (Angenot, 2010, p. 15). (Cuesta, 2013, p. 113)

Entendemos esta masa sonora como una producción, particular y regulada por los ritmos de la cultura escolar, en donde estudiantes y docentes se esfuerzan por vincular elementos de las culturas populares con los contenidos y conceptos propios del área. Estos, a su vez, no constituyen un saber unívoco y ordenado sobre el constructo “lengua y literatura”, sino que dan cuenta, precisamente, de los efectos de años de formación escolar y exposición a los discursos mediáticos, y a un canon disciplinar formado por capas y capas de saberes y prácticas, provenientes de diversas corrientes de los estudios lingüísticos y literarios encastrados²⁶ en la política educativa con una fuerte impronta cognitivista en nuestra región. Este fenómeno complejo es descrito por Cuesta (2011) en términos de *encastre*:

Mirados sus efectos desde el trabajo docente, se encuentra un encastre entre el textualismo cognitivista, la psicogénesis y la más reciente perspectiva

producciones de conocimiento realizadas en el marco del sistema educativo y la cultura escolar, podrán encontrar diversas propuestas y experiencias recopiladas a lo largo de más de una década. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/>

²⁶Para profundizar en los alcances pedagógicos y didácticos de la desestabilización producida por estos encastres ver Cuesta (2019) en donde se explica con mayor detalle el complejo entramado de la política educativa para el área en relación a las orientaciones de los organismos internacionales de financiamiento y las pujas políticas de los especialistas por posicionarse en agenda educativa.

sociocultural e histórica, que abonan a una argamasa de saberes desestabilizadores de la enseñanza de la lengua y la literatura como rito de institución. Tampoco resuelven la atomización y fragmentación de sus objetos y cuerpos de saberes conservados por la disciplina escolar y que no logran desterrar, aunque se esfuercen en descalificarlos. Por el contrario, con sus prerrogativas siempre articuladas en retóricas de “cómo debe ser la mejor enseñanza” de la lengua y la literatura, de la lectura y la escritura, suman categorías, conceptos, recortes de líneas teóricas, investigaciones, por lo general, todos disímiles, para remodelarlos en orientaciones por demás distantes y ajenas a las realizaciones cotidianas del trabajo docente. (Cuesta, 2012, pp. 386-387)

Este panorama nos muestra una desestabilización teórica y metodológica del trabajo docente en el área, mirado “desde arriba” por las políticas educativas, curriculares, los circuitos de formación y capacitación docente y el mercado editorial escolar entre otros actores que tienen peso en los debates educativos. Se trata de negociaciones pedagógicas en donde los docentes generalmente están ausentes, lo que imposibilita que reconozcan e integren las dinámicas efectivas de enseñanza. Al mismo tiempo, estas miradas negativizadoras del trabajo docente invisibilizan cómo ese *hablar* del aula contribuye a resolver en la interacción cotidiana la mayoría de los problemas o dificultades de saber que surgen del dictado de la materia:

Lo que nos exponen los alumnos cada vez que problematizan los textos literarios que les ofrecemos en una clase es una conformación social del gusto (Bourdieu, 1988). Un gusto que se constituye como social e individual en tanto las elecciones que cada uno de ellos haya hecho no solamente a partir de un recorrido por la literatura, sino también, por otros objetos culturales que hacen a la circulación de ficciones, cine, comics, dibujos animados, telenovelas. Y que al menos en Argentina a través de la televisión trascienden, aunque no en todos los casos, los sesgos de las condiciones materiales y simbólicas de varios grupos en desventaja social” (Cuesta 2010, p. 10)

Al recuperar los aportes de Angenot (2010) y Bronckart (Cuesta e Iturrioz, 2010) se avanza en la construcción de un marco teórico para la didáctica de la lengua y la literatura más acorde a las problemáticas efectivas relevadas. De este modo, los desarrollos de la sociocrítica aportan herramientas de análisis que nos permiten comprender en cierta medida la configuración de los debates emergentes respecto de nuestra disciplina. Así avanza en mayor conocimiento de los fenómenos didácticos que van surgiendo, en tiempo presente, un *cotidiano* que es *histórico*, al mismo tiempo que se afinan o producen nuevos conceptos que expliquen las dinámicas observadas tomando en cuenta las representaciones de sus propios actores (Rockwell, 2009).

Precisamente es a partir de estas exploraciones que se abordan problemas y discusiones de la lingüística y la teoría literaria, pero sopesando su impacto en el campo de las didácticas específicas.

Un ejemplo que creemos de gran claridad es el de la distinción entre Lengua/Habla en la obra de Saussure:

Dice Bronckart que la crítica de *Marxismo y filosofía del lenguaje* justamente se funda en que Saussure quedó reducido a ese curso y que, por el contrario: “En sus manuscritos, descubiertos tardíamente, hay uno extraordinario que se llama ‘La esencia doble del lenguaje’. Esa es la verdadera teoría del signo de Saussure. Fue publicada en los Escritos de Lingüística General (existe en español). Allí está su concepción de la relación de los signos con el mundo. Por un lado, están los discursos, los géneros de textos en la historia. Por el otro, están los signos y sólo después, el problema de la lengua y las dos cosas que mencioné ayer²⁷: la lengua interna, que está en nuestra mente, que es fundante del pensamiento personal, y por otro, la lengua como construcción social convencional. Es una construcción social estabilizante. A partir de esto, el cambio más importante respecto de la apreciación de la teoría saussureana es que el sistema nunca es cerrado. Él habla de sistema a veces como de un organismo, dice que es algo vivo. La lengua es dinámica. Todas las oposiciones lengua/habla, sincronía/diacronía, forma/sustancia, sintagma/paradigma son oposiciones dialécticas” (Bronckart, en Cuesta e Iturrioz, 2010: 60 citado en Cuesta, 2011; Nota al pie 154, p. 241)

Leer y hablar de lengua y literatura en el aula conforman un continuo, leer y recitar, cantar un poco de alguna canción, hablar y hablar, hasta el recreo, para salir de la escuela charlando un poco más... capaz en casa hablar un poco con algún hermano, más si hay tarea. Este hablar no está aislado, como vimos, de discursos de amplia circulación social, escucharlo entre líneas nos invita a repensar la concepción tradicional de la oralidad como un "no hacer" o una actividad secundaria frente a la escritura escolar. Por el contrario, cualquiera que haya pisado un aula reconoce que la oralidad, lejos de ser algo inferior o menos sistemático, es el medio privilegiado de intercambio, el “género primario” de negociación de significados y de expresión personal. Los estudiantes y docentes, a través de sus interacciones orales, reflexionan, interpretan y argumentan, narran, incluso en ocasiones cantan o realizan proezas como el *beatbox*²⁸ utilizando tanto los saberes escolares más canónicos así como sus propios saberes y experiencias personales. Asimismo, es en esa masa sonora, en ese murmullo o bullicio, es en donde se modelan los *modos de decir* que contribuyen y retroalimentan las actividades y consignas de lectura y escritura que serán abordadas en el curso.

²⁷ Se trata de una conferencia dictada por Bronckart en su visita a Argentina en el año 2008.

²⁸ El *beatbox* es una forma de expresión artística y musical que utiliza la voz y la boca para crear ritmos y melodías. En el contexto de la lengua y la literatura, el *beatbox* se relaciona con la fonología y la fonética, ya que implica la manipulación y control de los sonidos del lenguaje. Desde una perspectiva poética, el *beatbox* permite jugar con los sonidos para crear efectos estéticos y comunicar emociones a través del lenguaje oral. Explorar el *beatbox* en la enseñanza de lengua y literatura promueve la creatividad, el juego con los sonidos y la apreciación estética del lenguaje hablado. Aquí un ejemplo del Beatboxer argentino BLAS: <https://youtu.be/kBbv8rXLTrq>

En consecuencia, reexaminar la oralidad en las aulas de lengua y literatura como objeto de reflexión y producción didáctica es una de los puntos claves a continuar abordando. Hablar con los estudiantes²⁹ es una de las labores docentes invisibilizadas que queremos rejerarquizar en pos de contribuir a la formación docente llamando la atención sobre estos aspectos. Para ello volveremos a algunos conceptos claves de los estudios lingüísticos y literarios como los de lengua/habla, enunciación, dialogismo, polifonía y heteroglosia, entre otros, marco teórico necesario que destaca la importancia de las voces y sus interacciones como componentes esenciales de las prácticas discursivas. Creemos que el aula de lengua y literatura, en su desenvolvimiento cotidiano, con su hablar cotidiano, se conforma como el espacio predilecto de observación y puesta en juego de saberes y prácticas que la didáctica debe tomar siempre como punto de partida y referencia para sus investigaciones.

¿Una cuestión de métodos?

Muchas de estas reflexiones tienen sus raíces en nuestra experiencia como formadores de docentes en la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata (FaHCE-UNLP), así como en asociaciones con otras instituciones universitarias y de formación docente (UNIPE, FE-USP, ISFD de todo el país, escuelas de nivel primario y medio). Hemos accedido al *hablar* de las aulas de diversas maneras, pero en muchas ocasiones las reflexiones partieron de observaciones e intervenciones directas en cargos docentes propios en escuelas secundarias de La Plata, Berisso y Ensenada, o también, en otras oportunidades, a partir de los testimonios y relatos orales de colegas, tanto de amigos y amigas docentes del área, como de estudiantes-docentes en formación en la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura, de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE)³⁰ a través de sus participaciones en Foros Virtuales y Trabajos Finales de Integración (TFI).

Como señalamos anteriormente, todas nuestras indagaciones parten del trabajo cotidiano en el aula, y en el caso de la cátedra de Didáctica I, son los/as propios estudiantes los que cada año, hace más de una década, realizan observaciones en clases de escuelas secundarias de la región, acompañados de un marco teórico y metodológico que les permite registrar las voces de ese cotidiano y traerlas a cuenta para pensar y formalizar una serie de cuestiones acerca de los contenidos abordados y/o los modos de llevar adelante el trabajo docente de enseñarlos. Esta

29 Recordemos la Séptima Carta de “Cartas a quien pretende enseñar” (Freire, [1993] 2002) en donde se destaca la importancia de permitir a los alumnos expresarse y hablar en el proceso educativo. Subraya la figura del docente democrático, haciendo una distinción clara entre autoridad y autoritarismo. Freire sostiene que la educación es un acto político y afirma que el educador espontaneísta, que no escucha a sus estudiantes ni habla con ellos, es como un anfibio, que se adapta a la tierra y al agua pero que no toma una posición comprometida por una sociedad más democrática. Precisamente una sociedad democrática, para Freire, es la que fomenta la participación de todas las voces.

30 Se trata de un Ciclo de Complementación Curricular (CCC) destinado a docentes y personal del sistema educativo argentino, con una orientación en revisar y actualizar las discusiones sobre la alfabetización en todos sus niveles. La carrera tiene una modalidad virtual que posibilita el intercambio con colegas docentes de toda Argentina. Este enfoque federal nos ha permitido relevar una serie de problemas y discusiones que conforman el panorama actual de la enseñanza de la lengua y la literatura en Primaria.

mirada amplia y territorial, como se destaca en varios capítulos de este libro, nos posibilita abordar una serie de registros heterogéneos de esos intercambios e intervenciones orales, y construir a partir de su análisis problemas específicos de la enseñanza de las lenguas y las literaturas que no se encuentren disociados de lo que efectivamente ocurre en las escuelas. Sin embargo, abordar este cotidiano escolar requiere sopesar los alcances éticos de indagar el aula. Cabe señalar, por lo tanto, que la investigación educativa contemporánea presenta nuevas posibilidades para el estudio de las interacciones orales en el contexto escolar a través del registro de grabaciones de clase en diversos formatos de audio digitales. Estas grabaciones, junto con la posterior transcripción y análisis, ofrecen a los docentes-investigadores una herramienta valiosa para documentar y comprender en detalle los procesos de enseñanza que habitualmente se llevan adelante en clase, las ampliaciones del canon, los cuestionamientos a los saberes propuestos por docentes, las asociaciones con otros consumos culturales, entre otros tópicos que han resultado de los relevamientos. Volvemos a Rockwell (2009) pues se busca “documentar lo no documentado”, capturar en el devenir de la vida cotidiana -en nuestro caso la vida del aula y su *hablar* – aspectos, sentidos y prácticas que suelen pasar desapercibidos en las investigaciones tradicionales, mayoritariamente organizadas en torno a la escritura.

Respecto de esto, en su obra *Discutir sentidos* (2006), Carolina Cuesta propone en el concepto de *modos de leer* referido a las distintas formas en que los estudiantes abordan y comprenden los textos, se apropian de esos sentidos motorizados por las obras o la clase teniendo en cuenta sus experiencias previas, sus contextos socioculturales y sus propias interpretaciones personales. Esta perspectiva reconoce la diversidad de lecturas y significados que surgen en el aula de lengua y literatura de secundaria, alejándose de una concepción única y homogénea de la interpretación lingüística o literaria que pondría a los estudiantes en situación de “fracaso”, rotunda palabra que habita hace tiempo los diagnósticos educativos, basados principalmente en los resultados de evaluaciones estandarizadas (Cuesta, 2019).

Por el contrario, posicionarnos desde los “modos de leer” habilita la realización de clases que no se transformen en una “tortura” de adivinanzas y reposición memorística de saberes, o una especulación adultocéntrica de unas supuestas etapas del desarrollo cognitivo que se irán desarrollando más o menos “naturalmente”. El hablar del aula es constante (Dubin, 2019), es un *hablar* cotidiano, recursivo, reiterativo y variable, a veces atinado, otras irreverente:

En realidad, en todas las escuelas hay un hablar constante, un movimiento, un ruido que contradice el mandato imaginario de una escuela “ideal” (a veces ubicada en tiempos pretéritos o en sistemas de enseñanza de otros países) basado en el silencio. No obstante, hay modos barriales de estas escuelas “más ruidosas que antes” que suelen ser una recurrencia respecto de su señalamiento social. Este “hablar constante” lo entendemos como formas colectivas de un murmullo barrial que supone momentos de la construcción de sentido en modos públicos. (p. 159)

Como docentes escuchamos esos diálogos, participamos de ellos, aprendemos cosas que no conocíamos, los alentamos o clausuramos, reorientamos sus sentidos, agregamos información

o proponemos otros modos de pensar y de *decir*, (¿“Cómo se dice, profe, cuando el narrador ve todo”? “si yo digo -yo- siempre soy la primera persona?”) examinamos en detalle esas interacciones, realizamos asociaciones que buscan un mayor alcance explicativo para nuestros estudiantes, intervenciones que incluyan y devuelvan aquello que ellos/as *nos dicen* ya sea respecto de las actividades de lectura y escritura que les proponemos o de algún tema sobre el que se está *charlando* socialmente; no está de más explicitar que este *hablar* no es ajeno a los temas de la agenda mediática, las situaciones políticas, las problemáticas barriales o de la propia institución, las alegrías o dramas personales, todo forma parte de ese murmullo polifónico.

Como señalamos anteriormente este hablar, al ser revisitado por la didáctica específica, puede revelar complejos modos de leer y comprender los fenómenos de la lengua y la literatura que circulan en la sociedad, así como algunos rasgos recurrentes de la diversidad metodológica con que los docentes abordamos y movilizamos nuestras voces en el trabajo de enseñar los contenidos del área. En consonancia, creemos que la producción y el análisis de los registros de clases de lengua y literatura llevado adelante desde un enfoque etnográfico de la didáctica (Cuesta, 2012, 2019, Dubin, 2019) contribuye a una comprensión más profunda de los alcances y tensiones de la oralidad en el ámbito educativo y, por lo tanto, aporta a la formación docente poniendo el cotidiano y las dinámicas escolares en un primer plano. Sin duda, ese *hablar constante* del aula se presenta como un campo fértil para continuar investigando la enseñanza, ya no *para* los estudiantes, sino hablándola *con* ellos.

Estudios más recientes, como el de Tosi (2020) actualizan el debate sobre la oralidad a partir de las tensiones entre la lectura, la escritura y su enseñanza en relación a las nuevas tecnologías y prácticas digitales. La autora retoma a Chartier (1998) para pensar las materialidades de las herramientas digitales, las fuentes web, los recursos multimedia, y su utilización en la enseñanza de la lengua y la literatura. Su interés es el de focalizar la oralidad y sus funciones en relación la multiplicidad de recursos y plataformas web con las que se trabaja actualmente en las aulas para realizar propuestas de formación docente que se centren en estos nuevos objetos/saberes y sus modos particulares de movilizar sentidos:

[...] el docente tiene a disposición en internet una infinita biblioteca de materiales digitales de acceso libre y gratuito que tienen una serie de atributos. Son *multimediales*, es decir combinan e integran diversos medios y tipos de información, textual, icónica, sonora, animados, audiovisuales; *flexibles*, pues pueden proponer distintos itinerarios de acceso y lectura; *interactivos*, en la medida en que los usuarios de los materiales pueden comunicarse por diferentes medios (chat, mail, redes sociales, etc.) e *hipertextuales*, ya que disponen de enlaces para su conexión con diferentes documentos. (Tosi, 2020, p. 130)

Estos nuevos formatos constituyen una variada gama de recursos que siguen las lógicas propias de la circulación digital: blogs, webs de autores, clubes de lectura online, *booktubers*, revistas de literatura digital, ciberpoesía, *fan fictions*, audiolibros, registros de slams, aplicaciones

como watpadd, entre otros (2020, pp. 131-132). La intención de revisar estos formatos está orientada a repensar su mediación oral en términos de impacto en la formación de profesores. En adelante, la autora recupera una experiencias de capacitación docente en donde se orientó el trabajo con los audiolibros, la lectura y presentación de ponencias académicas y los spots de divulgación -propio de formatos radiales- a fin de promover el diseño de actividades y propuestas de enseñanza que pongan en el centro el uso de las voces para motorizar la enseñanza de contenidos que van desde las dinámicas de los intercambios argumentativos a las estrategias orales para hacer más atractivo el contenido de un discurso de circulación digital. Se destaca así la centralidad de esas oralidades escolares, mediatizadas por soportes y formatos en donde la palabra escrita ya no posee la centralidad que tuvo durante siglos. También nos advierten de la complejidad de un canon escolar que se presenta como abierto, permeable, maleable, precisamente a lo que *dice* una sociedad en un momento determinado.

En el mismo sentido, en su investigación, Manuela López Corral (2019) retoma a Marcus (2001) para pensar una etnografía multifocal que “[...] se encuentra múltiplemente situada, supone movilidad, es decir, ‘trayectorias inesperadas de formaciones culturales a través y dentro de múltiples sitios de actividad’” (Marcus 2001, p. 111, citado en López Corral, 2019, p. 37). Esto le posibilita documentar las prácticas de escritura y lectura digitales de docentes y estudiantes que, como venimos sosteniendo, incluyen la oralidad, si bien se trata de una oralidad secundaria que ha incorporado conductas y prácticas que son factura de las herramientas de captura y editores digitales como las app de grabación de audio, los filtros de video e imagen, la edición sonora que posibilita el control de variables como el manejo del *tempo* o la velocidad de los mensajes, entre otras funciones que se han desplegado en los últimos años y que posibilitan -no sin conflicto- una circulación fluida y constante de información multimedia, en la cual la voz grabada ocupa un lugar preponderante.

Si bien la autora retoma el *fanfiction*, género con un fuerte componente escrito, no excluye otro tipo de materialidades digitales. De este modo su perspectiva de investigación nos muestra cómo llegó a comprender y formalizar su objeto de estudio justamente a partir de habitar el aula y prestar escucha a ese hablar cotidiano. En las interacciones orales, las charlas aparentemente “ajenas” a lo escolar, la autora da con la experiencia de jóvenes alumnas que participan activamente de comunidades de escritura digital organizadas en torno a sagas literarias juveniles como *Crepúsculo* o *Fallen* y que escriben y producen contenido literario o artístico en aplicaciones o entornos web como *Wattpad* o redes sociales. El *fanfiction*, género en el que se centra la autora, consiste en la creación de historias u otro tipo de producciones basadas en personajes o universos preexistentes, implica tanto la oralidad en la interacción cotidiana entre los fanáticos como la escritura en la producción de los relatos -las estudiantes se comentan las historias, las charlan, imaginan escenarios, narrativas posibles-. Además, esta práctica no solo fomenta la apropiación de saberes específicos del área, sino que también permite a los estudiantes relacionarse de manera más cercana con la literatura y los medios de comunicación contemporáneos, de una manera activa, reformulando y adaptando los sentidos culturales de amplia circulación a su mirada experiencial particular. La noción de Angenot de *hegemonía de lo*

pensable(2010) que hemos adelantado anteriormente con Cuesta (2010, 2013) le es útil para evidenciar cómo esos saberes lingüísticos y literarios están permeando toda la cultura mediática y ésta a su vez se retroalimenta de esos mismos discursos puestos en juego en las culturas escolares, más específicamente en el caso de la educación secundaria, en donde la cercanía generacional entre docentes y estudiantes permita la puesta en común de esos saberes literarios movilizados por consumos culturales que tienen un fuerte componente transgeneracional. Este canon ampliado, lejos de ir en desmedro de unos saberes “tradicionales” a ser enseñados -el canon literario, el sistema ortográfico de la lengua, las teorías de la comunicación- es de un gran valor pedagógico y expresa de manera más clara el trabajo cotidiano de enseñar:

(...) es posible la enseñanza de diferentes tradiciones literarias articulando el canon literario escolar y los consumos culturales, ya que los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados no son exclusivos de la literatura, sino que también forman parte de otras narrativas entre las que, en la actualidad, podemos incluir al cine, las series de televisión, la historieta, los videojuegos, y, como hemos desarrollado en este trabajo, la fanfiction. (p. 80).

Esto le llama la atención sobre el diálogo que se establece entre estas lecturas y escrituras con los saberes más o menos canónicos del área³¹ como la construcción psicológica de los personajes, la descripción de los escenarios, ciertos guiños al gótico y el fantasy y demás recortes de saberes reapropiados por las estudiantes. Por otra parte, estos fenómenos también nos invitan a reflexionar sobre cómo las diversas manifestaciones de la oralidad cotidiana de un aula constituyen una masa discursiva en la cual se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, se recuperan tradiciones o bien se comienzan a esbozar esos emergentes que serán nuevas propuestas, con nuevos formatos y potencialidades, con mejores contradicciones.

Lo que dicen las teorías

La relación entre oralidad y escritura ha sido objeto de innumerables estudios culturales, que han proporcionado un marco crítico para comprender cómo las transiciones entre una y otra tecnología han transformado material y simbólicamente nuestra forma de pensar y comprender el mundo (Ong, 1982, Olson, 1995, Chartier, 1998). Estos enfoques plantean desafíos metodológicos para la didáctica ya que la oralidad no se encuentra documentada de manera sistemática y su estudio requiere enfoques innovadores y reflexivos que recuperen herramientas variadas de las ciencias sociales y las humanidades sin caer en la cuantificación irreflexiva.

Si nos adentramos en el análisis de la oralidad y su complejidad en el contexto de una clase de secundaria, resulta pertinente continuar reflexionando sobre los planteamientos de Saussure

31 Algunas de estas producciones de estudiantes se ofrecen en el apartado Anexo del trabajo de López Corral (2019, pp. 90-102)

retomados más arriba a partir de Bronckart (2010). Es ya clásico el *decir* de que en su búsqueda por desarrollar una teoría sistemática que estudie el lenguaje humano empíricamente -lo que se ha datado como el origen de la lingüística actual- Saussure estableció una dicotomía explicativa entre 'lengua' y 'habla'. Según esta distinción, la *lengua* se refiere al sistema de signos lingüísticos utilizado en una sociedad, mientras que el *habla* abarca las formas en que los individuos emplean este sistema en sus interacciones cotidianas. El habla constituye, de este modo, el medio natural a través del cual constantemente utilizamos nuestra lengua materna. Asimismo, es en el habla constante, en cada una de nuestras interacciones comunicativas, en donde el sistema de la lengua se actualiza constantemente. Es en el habla donde se evidencia la creatividad, la variación y la adaptabilidad de la lengua -y su carácter sistemático- a diferentes contextos y situaciones de una manera vertiginosa y muchas veces incapturable: aun estando rodeados de dispositivos de grabación de voz, hay características como el tono, el cuerpo del sonido, o aspectos del timbre que no se aprecian en tales registros, muchas veces atentando contra la intencionalidad de toda comunicación.

En décadas posteriores, trabajos como los de Mikhail Bajtín fueron fundamentales, ya que esbozaron una ampliación del espectro de la comunicación humana a través del concepto de géneros discursivos, brindando un marco teórico para comprender cómo los contextos y propósitos comunicativos moldean las formas de discurso en las diferentes esferas de uso (Bajtín, 1986). Su discípulo Valentin Voloshinov también contribuyó al estudio de la oralidad indagando la relación entre el discurso poético y el discurso de la vida cotidiana a partir de la analogía entre las formas consideradas poéticas en la literatura escrita y las formas coloquiales y de la expresión cotidiana que operan funciones similares a las del canon literario universal (Voloshinov, 1973). Asimismo, los avances en el campo de la pragmática de la conversación han permitido comprender de manera más profunda y matizada cómo se desarrollan los intercambios comunicativos en situaciones reales de interacción social, estableciendo las bases de lo que se conoce como teoría de la enunciación (Austin, 1962; Benveniste, 1970, Searle, 1969). En esta misma línea, que denominamos sin afán peyorativo *estructuralista*, el modelo de comunicación propuesto por Roman Jakobson (1971), que destaca la importancia de los factores pragmáticos en la comunicación, ha tenido un impacto significativo en el ámbito de la educación literaria, especialmente en el trabajo con los discursos literarios a través de la formalización de una teórica *función poética* del lenguaje. En este sentido los desarrollos de nuestra tesis "Los estructuralismos argentinos y la didáctica de la lengua y la literatura: el caso de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria" (Massarella, 2017) nos permitieron observar cómo en Argentina, estas teorías y enfoques tuvieron un impacto importante en la reconfiguración de la enseñanza de la lengua y la literatura, especialmente a través de los desarrollos y adaptaciones del estructuralismo por parte de docentes y pedagogos/as de las décadas del 60 y 70 como María Hortensia Lacau, Nicolás Bratosevich, Ernesto Camilli. Enfoque pedagógico y didáctico que propuso una visión de la lengua y la literatura centrada en la estructura y funcionalidad de los

discursos y su materialización en formas textuales y orales³² orientadas a fortalecer la expresión oral y escrita de los estudiantes. La incorporación de estas perspectivas teóricas en la enseñanza tuvo un impacto significativo en la disciplina escolar de las décadas posteriores, conformándose como tradición escolar, con visibles continuidades hasta el presente (Cuesta, 2011; Massarella, 2017).

Polifonía, dialogismo y heteroglosia

Continuamos en esta línea que podemos denominar bajtiniana, en donde los términos polifonía, dialogismo y heteroglosia hacen referencia a las múltiples voces y diálogos presentes en los textos y discursos. Se trata con esto de reconocer que los textos están llenos de voces que tienen algo que decir en sus diálogos intertextuales tanto con otras obras o producciones como con la propia interpretación del lector o interlocutor.

Según esta perspectiva cada discurso exhibe en sí mismo el reflejo de una naturaleza dialógica en la cual convergen voces, palabras y discursos ajenos que penetran su supuesta homogeneidad, que parten desde otras voces que *han dicho* cosas similares sobre tal tema o situación, dando lugar a la heteroglosia y la polifonía en el hecho mismo de poseer una lengua, un idioma, una variedad dialectal. Siguiendo las ideas de Bajtín (1986) el dialogismo abarca no solo las respuestas que un discurso puede generar en relación a otros, sino también los ecos que resuenan internamente, lo que dota a todo habla de un carácter público. Estas nociones revelan la presencia de múltiples voces, perspectivas y posiciones dentro de un discurso, que se entrecruzan en una dinámica interactiva de producción y negociación de sentidos. En este sentido, en una clase de secundaria, podemos apreciar un claro ejemplo de este interaccionismo sociodiscursivo al que hacíamos referencia con Bronckart, más arriba. Momentos de la voz, del diálogo público atravesado por los ritos institucionales como los actos escolares, las participaciones artísticas de los estudiantes, los trabajos leídos y los debates, instancias en las cuales las voces se entrelazan, generando un concierto de discursos en constante intercambio.

En relación a los géneros orales presentes en el aula su identificación puede resultar compleja debido a su naturaleza fluida y resistente a clasificaciones esquemáticas. Sin embargo, esta complejidad también brinda oportunidades para la innovación y enriquecimiento de la práctica docente en un devenir que como dijimos, es cotidiano. La comprensión de los géneros orales, junto con los conceptos de polifonía, dialogismo y heteroglosia, nos pone ante el desafío de desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan la apreciación de la diversidad de formas de comunicación y expresión presentes en la sociedad, la diversidad lingüística y cultural con la que trabajamos.

Justamente, creemos un gran aporte para esta discusión las reflexiones de Rockwell (2000) sobre los géneros de enseñanza retomados también desde un abordaje bajtiniano. El concepto

³²Bratosevich, N. y Rodríguez, S. C. (1985 [1971]) *Expresión Oral y Escrita: Métodos para primaria y secundaria*. Guadalupe.

de géneros discursivos, aquí, es recuperado para "mapear la variación cultural y el cambio histórico de las prácticas de enseñanza" (p. 569). Abordar la obra y el armado conceptual del teórico ruso le posibilita derivar el concepto de "géneros de enseñanza", con la escuela y el aula como punto de partida. Como vimos, al posicionarnos desde la teoría bajtiniana emergen las hipótesis sobre el dialogismo y la heteroglosia inherentes a las prácticas discursivas como fenómenos públicos y al carácter ideológico de la lengua, su situacionalidad polifónica (en cada enunciado oral o escrito habla un innumerable número de voces). Retomar estas categorías para el análisis de los fenómenos orales que conforman buena parte del trabajo docente y estudiantil resulta de gran productividad ya que desde allí se sostiene toda una mirada metodológica que se preocupa por indagar sobre lo que efectivamente ocurre en aulas diversas y heterogéneas cuando se enseña y se aprende a la vez que vamos *hablando*.

Rockwell recupera los desarrollos de Bronckart (1994) y su lectura vygotskiana del concepto de *género* que ha permitido articular interesantes modelos de enseñanza centrados en la interacción-mediación y que aún hoy forman parte del debate educativo. El concepto de género posee otras acepciones, es polisémico. La autora se interesa en la idea de género de enseñanza que identifica los discursos característicos del aula como pueden ser la lección, la clase magistral, el debate, la exposición, etc. Al mismo tiempo reconoce la historicidad de estos géneros de enseñanza escolares y apuesta a pensarla la teoría bajtiniana desde el marco escolar lo que le lleva a concluir que:

Toda enseñanza es inherentemente dialógica, en el sentido bajtiniano: constantemente se requiere, aguarda, provoca y espera una respuesta. Incluso cuando no hay una respuesta verbal inmediata, el enunciado del docente pide reacción o permanece pendiente para otro momento cuando nuevamente pueda ser retomado, admitido o sutilmente refutado por los estudiantes. (p. 575)

De esta recursividad estamos hechos, de conversaciones que recurren una y otra vez para ir acercándonos o alejándonos de nuestros objetos de saber y construyendo explicaciones lingüísticas y literarias más atinadas que hagan sentido con los propios saberes de los participantes de la clase y *den que hablar* para próximos encuentros.

El gran murmullo

En el ámbito escolar, el constante trasiego de voces y sonidos da lugar a un escenario vivo y dinámico. Desde el momento en que los estudiantes ingresan a la escuela, el bullicio comienza a resonar en los pasillos. La jornada se inaugura con el recitado ceremonial del saludo a la bandera, donde las palabras, entrelazadas en una cadencia ritual, marcan el inicio del día o de la tarde. A veces los actos escolares se erigen como momentos de encuentro colectivo, donde los alumnos despliegan su potencial oral en la interpretación de obras teatrales, la ejecución de

canciones y la recitación de poesías, también las burlas, los chistes, algún llamado de atención de las autoridades o quizás también algún “sermón” porque alguien “se zarpó” o se “pasó de vivo”. Asimismo, las efemérides convocan a la lectura de trabajos en voz alta, donde los estudiantes comparten sus reflexiones y conocimientos sobre eventos históricos y políticos mientras tiemblan de pánico escénico o prueban su cuerpo en el improvisado escenario de *palets*. En este concierto sonoro, la oralidad se manifiesta en toda su diversidad y vitalidad, ruido, momentos de escucha en que “pasó un ángel”, a veces risas, otros llantos o puteadas. No obstante, más allá de la escena musical caótica que muchos de nosotros afirmamos “disfrutar” es imperativo evitar idealizar la oralidad escolar como un espacio exento de conflicto. Dentro de este entorno, en este barullo emergen discordias, se entrecruzan posiciones irreconciliables y se observan dinámicas de discriminación y violencia. Por eso creemos que es crucial abordar esta dualidad con una mirada crítica y reflexiva.

Venite pa' l toldo

Presentamos a continuación fragmentos de algunos artículos de la revista "El Toldo de Astier: propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura", donde en muchas ocasiones los intercambios orales registrados por docentes y estudiantes se convierten en valiosos recursos para la indagación didáctica.

Paula Navarro, en su artículo “Un hermoso observatorio de la oralidad: los géneros de textos” (2013) realiza una serie de reflexiones que apuntan a desarmar la tajante distinción naturalizada entre la oralidad y lo escrito. A partir de la revisión de la política educativa de las últimas décadas sostiene que si bien “la enseñanza de la lengua oral ha sido regulada en la Reforma educativa iniciada en 1993; sin embargo, todavía no podemos describir su enseñanza como sistemática por diversas razones” (2013, p. 107). Algunas de estas razones tienen que ver con la tardía incorporación de los debates sobre la oralidad al ámbito pedagógico, el desconocimiento o la vacancia de estudios que permitan pensarla con categorías propias y no como un contrapuesto u oposición de la norma escrita:

[...]la tradición educativa ha privilegiado la enseñanza de la gramática elaborada a partir de la norma escrita, haciendo hincapié en las prácticas de lectura y escritura y dejando de lado la enseñanza de la oralidad, modalidad del lenguaje que se vio reducida a ciertos prejuicios como su supuesto carácter no normativo. Como lo expresa claramente Blanche Benveniste: “para la escuela o la justicia, una buena ortografía vale más que una buena dicción” (2005: 37). Según esta autora, el estudio de las producciones orales pone en tela de juicio la concepción de una lengua homogénea y de una gramática moldeada por lo escrito y lleva incluso a redefinir las unidades gramaticales como la unidad-oración que no es aplicable a los textos orales (Navarro, 2013, pp. 108-109).

Efectivamente, coincidimos con Navarro, sobre la necesidad de producir estudios y propuestas específicas que elaboren la enseñanza de los diversos aspectos o facetas de la oralidad reconociendo el trabajo docente. En adelante su trabajo recupera una serie de entrevistas a docentes de nivel medio de la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, de cuyo análisis concluye que la enseñanza de la lengua oral puede organizarse a partir de los géneros de textos orales “institucionalizados que se caracterizan por su estatuto estable y ritualizado y que son socialmente significativos como la exposición oral, el debate, la entrevista laboral, el examen oral, entre otros.” (p. 111). De este modo, se fundamenta una especificidad en el trabajo con la oralidad, a partir del conocimiento de sus géneros habituales y su readaptación en la cultura escolar. El trabajo deja abierta la posibilidad de pensar y producir políticas educativas y curriculares para el área que se metan de lleno en estas discusiones.

Otro caso interesante es el relatado por Lucía Cavallini (2015) a partir de una experiencia de trabajo en una escuela secundaria pública de la provincia de Buenos Aires. La autora docente reflexiona sobre el lugar de la oralidad en la enseñanza de la poesía a partir de una experiencia en la que se retoma la tradición de lectura y declamación como una marca de pertenencia o proyecto institucional. De este modo se encuentra con un curso que ya tiene incorporada la práctica de lectura en voz alta, lo que le permite realizar algunas variaciones retomando las propias opiniones y pareceres de los estudiantes:

Comencé mis clases revisando poesías clásicas, modernistas y alguna del Siglo de Oro español. El trabajo se dio como los chicos estaban acostumbrados a hacerlo, recitando las poesías sin ninguna dificultad. Es así que para desautomatizar la práctica, decidí que cada poesía nueva que agregáramos al cuaderno, la analizaríamos oralmente en las clases, a partir de algún disparador en forma de preguntas que llevara yo para romper el hielo y, luego, escuchar lo que todos tuviéramos para aportar de cualquier aspecto de la poesía en cuestión, ya fuera formal o no. Lo primero que apareció fueron algunas resistencias del tipo: “yo no entiendo nada de lo que dice”, “nunca entendí de qué hablaban las poesías que recitábamos”. Luego, la práctica de charlar un rato sobre las poesías del cuaderno se fue haciendo cada vez más dinámica y participativa, con preguntas, debates, idas y vueltas. Así fuimos trabajando y profundizando en esas formas de representar que trabaja la poesía en tanto objeto literario. Incluso en algunas clases me preguntaban por poesías de años anteriores que les gustaban y a las que les interesaba volver con la nueva dinámica de trabajo. (2015, p. 22)

En este fragmento podemos vislumbrar ese cotidiano del que venimos hablando hace algunas páginas. A partir de una dinámica propia de la institución focalizada en mantener la tradición de la poesía asociada a la memorización, pero ceñida a los aspectos textuales a la hora de realizar los análisis, la docente decide introducir una variación que enfoca el trabajo y la reflexión oral. Los comentarios de los alumnos, siguiendo a Cuesta (2006), representan modos de leer que son

atinados y pertinentes para continuar abordando los saberes propios de la materia, en este caso asociados a los conocimientos de la lírica en su aspecto más performático, la lectura o recitación expresiva. Más adelante la autora comenta que a partir de la opinión de una estudiante acerca de por qué siempre veían poetas muertos decide incorporar al canon poético que están trabajando algunas de las obras del poeta y cineasta argentino Cesar González (Camilo Blajaquis), representante de la cultura villera³³. Esto tiene una repercusión positiva en el curso, generando charlas y reflexiones sobre el lugar de la marginalidad en el canon, lo que se espera de algo que se reconoce como literario, el tipo de lenguaje utilizado, las “malas palabras”, los estereotipos culturales que circulan sobre los y las villeras, los que circulan sobre la poesía o *lo poético*, entre otros tópicos. Al mismo tiempo, esta apertura o ampliación del canon les permitió a los estudiantes resignificar las actividades realizadas institucionalmente en torno a la poesía en años anteriores, de tal modo que solicitaron a lo docente trabajar con este tipo de dinámicas de análisis oral, lectura y recitación con otras obras de su interés.

Finalmente nos interesa recuperar una experiencia de enseñanza de la lengua en un contexto de contacto lingüístico entre el español y el portugués. En este trabajo Nuria Lantos (2019), considera la perspectiva etnográfica para la creación de propuestas didácticas adaptadas al contexto de la educación rural en el noreste de la provincia de Misiones, donde el portuñol se presenta como una variedad criolla hablada por buena parte de la comunidad. En esta región, como en otras, es necesario tener en cuenta la presencia de distintas variedades lingüísticas que representan un campo de conflicto político, social y simbólico en relación a las normativas de enseñanza de una lengua estándar oficial o lengua enseñada (Dubin, 2019, Cuesta, 2019). Recuperar experiencias de este tipo nos permite dimensionar la complejidad y heterogeneidad de las aulas argentinas, así como los factores que circunstan el trabajo docente en territorios y culturas escolares en donde continuamos asistiendo a episodios y situaciones de discriminación lingüística:

En la comunidad educativa, hay una idea generalizada de que el portuñol no sólo es un problema, sino que, además, es el culpable de gran parte de los índices de fracaso escolar. Expresiones como “hablá bien”, “esa chica es re inteligente pero no habla castellano”, o “los chicos no comprenden por el tema

33 Cesar González, es un destacado cineasta, poeta (cuyo heterónimo es Camilo Blajaquis) y pensador argentino. Nació en 1989 en la Villa "Carlos Gardel" en las afueras de Buenos Aires. Su infancia estuvo marcada por la pobreza y su adolescencia se vio influenciada por el delito. Después de cumplir una condena de cinco años en prisión, donde concluyó sus estudios secundarios y comenzó a explorar la escritura y el cine, y hace algunos años se dedicó de lleno a la producción cinematográfica. Ha dirigido y producido varios largometrajes, documentales y cortometrajes, y ha publicado tres libros de poesía: *La venganza del cordero atado* (Editorial El ojo del Mármol, 2010), *Crónica de una libertad condicional* (Editorial El ojo del Mármol, 2012) y *Retórica al suspiro de queja* (Editorial El ojo del Mármol, 2014). Su trabajo ha sido reconocido y estudiado en diversas instituciones académicas, y sus películas han sido exhibidas en festivales internacionales. Cesar González también es reconocido por su labor en la revista literaria independiente *Todo Piola*, que cofundó en prisión y el documental “Corte Rancho” emitido por el Canal Encuentro (Ministerio de Educación Nacional).

del portuñol”, entre otras, son cotidianas en reuniones, recreos, pasillos y catarsis docentes. Estas predicciones, en el sentido del término que propone Kaplan (1992), terminan funcionando muchas veces como profecías autocumplidas, ya que, como sostiene Agnetot “Todo lo que se dice en una sociedad realiza y altera modelos, preestructos” (Angebot, 2010, p. 28). De esta manera, esta relación de educadores y padres con la lengua de uso cotidiano, se vuelve violenta. Se enseña a los niños y niñas al entrar a la escuela, que hablan mal. Se ubica a su lengua materna en “el lugar de la marginación y de la desventaja, es el lugar de la vergüenza y del estigma, es el lugar del desvalor y la negación” (Bixio, 2000, p. 49). Se les impone una lengua hegemónica, pero a fuerza de querer eliminar la de origen a través del desprestigio y la estigmatización.” (Lantos, 2019, p.3)

En este sentido, el desafío planteado por la autora tiene que ver con recuperar esas oralidades marginalizadas que enmarcan toda una experiencia vital, territorial, histórica, en una variedad lingüística como el portuñol aún desprestigiada por el imperativo civilizatorio (Dubin, 2019). En la cita que recuperamos destacamos la presencia del *hablar* como una variable de análisis que cristaliza predicciones negativizadoras sobre los hablantes de una lengua “otra”. Entendemos con la autora, que ninguna lengua o variedad lingüística debería ser marginada o aplastada por las políticas educativas y las interpretaciones ideológicas que los sujetos educativos hacemos sobre ellas. Por el contrario, si nos ceñimos a nuestra tarea como agentes del estado, nuestra tarea comprometida será aprehender esas lenguas, convivir y apropiarnos de esos modos de decir, hacer territorio discursivo allí donde nuestro trabajo docente nos da de comer.

Podríamos seguir “charlando” de proyectos que jerarquizan la oralidad y dan cuenta de la polifonía heteroglosa de la educación, ese canto en masa dialógico y policrónico (Radios escolares, talleres de rap o *freestyle*, coros escolares vocacionales, cursos de oratoria extracurriculares, entre otras actividades que sí se realizan, pero que como vimos no se hallan en la centralidad de los estudios pedagógicos). Parte del hablar del aula también implica el silencio de la reflexión, las pausas, los respiros, tomar alientos y descansos para volver a iniciar, más adelante, con los discursos ya madurados, nuevos diálogos de saber. Creemos aquí que resulta productivo retomar el concepto de “oralitura” propuesto por Henao (2014) ya que se presenta como una herramienta teórica relevante para pensar las interacciones orales en el contexto escolar y su relación con la lectura y escritura literaria o bien el canto, la declamación, el stand up, y otras prácticas o artes de la voz. Como sugiere el término, oralitura se refiere a las dimensiones orales de la literatura y reconoce la importancia de los aspectos sonoros, rítmicos y retóricos presentes en los diálogos y conversaciones cotidianos, más o menos pautados. La noción de oralitura nos permite ampliar la mirada sobre las interacciones orales en la escuela secundaria reconociendo que no se trata simplemente de una transmisión de conocimientos o de una comunicación unidireccional, sino que implica una construcción colectiva de significados y sentidos en constante ebullición y transformación, que encastra saberes diversos a partir de docentes que también son diversos -finalmente un componente de azar nos trajo a este aula, a este libro, a la clase abierta-. Se abre la posibilidad de explorar las diversas manifestaciones de

la oralidad en el aula de lengua y literatura, como las lecturas en voz alta, las dramatizaciones o el teatro leído, los debates organizados en torno a tal o cual tema y también las conversaciones informales, cuestiones que están presentes en todas las aulas pero que no siempre son objeto de la reflexión didáctica. Estas prácticas orales no solo permiten a los estudiantes acercarse a los textos de manera más vivencial y emotiva, sino que también retroalimentan al canon escolar del área con otra serie de saberes propios de los consumos culturales actuales, como vimos con López Corral (2019).

Como observamos en los casos anteriores, a modo de ejemplo, la relación entre la oralidad y la escritura en el aula de lengua y literatura puede generar tensiones que se manifiestan de diversas formas. En la enseñanza de la lengua, el cruce entre la ortografía y la pronunciación es un desafío al que los docentes de provincias del norte o del litoral argentino trabajan a diario. En el español rioplatense, variedad patronizada en el contexto argentino, se presentan ciertas particularidades como la pronunciación similar de fonemas que se escriben de manera distinta. La dialéctica entre la norma y la desviación también se hace presente en casos como de contextos multilingües y multiculturales, la enseñanza de la lengua estándar normativa entra en conflicto con los usos lingüísticos de la vida cotidiana de los estudiantes que hablan portuñol en territorio misionero. También cómo una práctica negativizada como “tradicional”, la lectura o declamación de poesía, es resignificada por parte los propios estudiantes al solicitar una apertura del canon hacia poetas vivos que representen más cercanamente sus realidades. Dejamos de lado en esta oportunidad otras experiencias que tienen que ver con formatos radiales y proyectos que intentan llevar adelante una formación en lengua y literatura, pero con el foco puesto en la producción sonora, para desde allí ir y venir hacia los textos literarios o las reflexiones lingüísticas.

Conclusiones

Reconocer y valorar la diversidad de voces y prácticas orales en el aula sin duda abre las puertas a una educación más inclusiva y enriquecedora y a un trabajo docente más estable, que reconoce como una de sus herramientas principales el uso de la voz y el conocimiento de las dinámicas de interacción escolares en las que se desempeñan cotidianamente. El uso de herramientas digitales nos brinda la oportunidad de ampliar las posibilidades de trabajo con la oralidad, permitiendo el acceso a diferentes recursos y facilitando la participación activa de los estudiantes y la reflexión sobre aspectos como la prosodia, la entonación, el ritmo o el tono de las voces. Sin embargo, también nos enfrentamos a desafíos, como la necesidad de promover un enfoque holístico que fomente un diálogo genuino y participativo, y de superar la tendencia histórica a considerar la escritura como un medio-objeto de estudio privilegiado en el ámbito escolar. Las dinámicas áulicas demuestran que precisamente, al tratarse del género discursivo primario (Bajtin, 1986) la oralidad es el eje central no solo de la educación sino de toda práctica comunicativa, en donde se negocian y construyen o diluyen conocimientos, sentidos y prejuicios

a partir del diálogo con otros. A través del habla se ensayan distintos *modos de decir* y se modelan géneros con características y reglas específicas, se trae las voces ausentes al presente de la voz propia, se ponen en juego vivencias personales y emociones que siempre muestran algo de sí en los rituales de fonación y la escucha. Creemos que es esencial continuar investigando y documentando el trabajo cotidiano de docentes y estudiantes para comprender con mayor detalle de qué *hablamos* cuando hablamos de enseñar lengua y literatura en la educación secundaria. Esperamos que este capítulo sea una invitación a seguir rehilando estos temas y produciendo saberes pedagógicos más acordes a las realidades efectivas de nuestras aulas.

Referencias

- Bajtin, M. (1979) [1982]. El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Benveniste, É. (1970). El aparato formal de la enunciación. *Langages. Didier-Larousse*, 5(17), 12-18.
- Cavallini, L. (2015). La poesía en el aula de literatura: los poetas y el canon escolar. *El Toldo de Astier*, 6(10), 19-27. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-10/LGDCavallini.pdf>
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Libros del Zorzal.
- Cuesta, C. (2011). Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente : Problemas metodológicos de la enseñanza*. UNSAM Edita/Miño y Dávila.
- Dubin, M. (2019) *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales : El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Massarella M. (2017). *Los estructuralismos argentinos y la didáctica de la literatura: El caso de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1438/te.1438.pdf>
- Navarro, P. (2013). Un hermoso observatorio de la oralidad: los géneros de textos institucionalizados. *El Toldo de Astier*, 4(6), 103-118. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero6/MNNavarro.pdf>

- López Corral, M. (2020) *Enseñanza de la literatura y fanfiction: Continuidades entre saberes escolares y consumos culturales juveniles*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1828/te.1828.pdf>
- Rockwell, E. (2000). Géneros de enseñanza: un abordaje bajtiniano. En Arata, E., Escalante y A. Padawer (selección [2018]). *Vivir entre escuelas. Relatos y experiencias*. CLACSO (569-600).
- Tosi, C. (2020). Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*,(25), 127-143.

CAPÍTULO 5

***Fanfiction, bestseller* romántico juvenil y enseñanza de literatura: continuidades y variaciones**

Manuela Lopez Corral

Introducción

Este artículo se propone comunicar algunas de las líneas desarrolladas en nuestra tesis de licenciatura³⁴ en torno del consumo de *fanfiction* por parte de jóvenes lectores y escritores en la plataforma *Wattpad* así como de las continuidades que existen entre los saberes sobre literatura que circulan en dicha plataforma y en las publicaciones de sus escritores (*fanfics*, recomendaciones, decálogos) y los saberes sobre lengua y literatura propuestos en los contenidos que se enseñan en la escuela y que permiten observar una continuidad de estas narrativas en términos de *tradición selectiva* (Williams, 2000) con contenidos que en la actualidad se consideran parte de la disciplina escolar lengua y literatura.

Marco teórico y metodológico: “la escuela desde abajo”

Para comenzar nos parece indispensable dar cuenta del marco teórico y metodológico desde el que venimos trabajando. Cuando nos referimos a “la escuela desde abajo” citamos la perspectiva etnográfica desde la que Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta estudian la escuela, sus actores, sus tradiciones, su cultura (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 2009). Las autoras plantean que, a diferencia de la mirada “desde arriba” que observa la escuela desde categorías científicas y administrativas que la entienden como homogénea, es necesario realizar investigaciones que permitan entenderla “desde abajo”, desde el cotidiano escolar, es decir, “desde las situaciones y sujetos que realizan anónimamente la historia y la sociedad” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 2), en tanto “la construcción social de cada escuela es siempre una versión local y particular de ese movimiento” (1983, p. 2) en la que sus actores, trabajadores, alumnos y padres, se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela.

³⁴Cf. López Corral, 2020.

Siguiendo estas líneas, nuestra investigación se inscriben en una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta 2011, 2019; Dubin 2019), ya que nos basamos en los datos relevados durante nuestras clases de lengua y literatura en escuelas secundarias, en los comentarios que surgen de los intercambios entre docentes y estudiantes, así como en los intercambios generados en nuestro trabajo en formación superior con estudiantes del profesorado en Letras (muchos de ellos ya en ejercicio) en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)³⁵ y con docentes de nivel primario y secundario en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE)³⁶.

También incorpora desarrollos de la etnografía multilocal (Marcus 2001) en tanto parte de nuestro trabajo de campo es realizado en espacios virtuales. La etnografía multilocal, que se encuentra múltiplemente situada, supone “trayectorias inesperadas de formaciones culturales a través y dentro de múltiples sitios de actividad” (Marcus, 2001, p. 111). Desde allí planteamos la posibilidad de “conjuntar múltiples sitios en el mismo contexto de estudio y postular su relación con base en una investigación etnográfica directa” y en este sentido “generar conexiones mediante la traducción y el seguimiento de discursos distintivos de sitio a sitio” (2001, p. 114). Este tipo de etnografía resulta la más adecuada para nuestro trabajo, ya que nos permite establecer relaciones entre ámbitos disímiles como la escuela y los espacios de socialización de la *fanfiction* como *Wattpad* o *Facebook*³⁷, y de esta manera, poder incorporar, relacionar y enseñar tanto textos literarios como *consumos culturales* (Certeau, 2000) y sus particularidades, atendiendo a los saberes disciplinares desde los cuales ambos pueden ser abordados en la enseñanza, y dando cuenta de las relaciones entre las diferentes formas que asume la cultura que se malentienden como inconexas. Entendemos que no es tanto qué textos deben incorporarse, sino comenzar a pensar cómo relacionamos los saberes que se ponen de manifiesto en esos consumos con los saberes enseñados en la escuela.

Para esto recuperamos los aportes de Régine Robin que nos permiten entender que a partir de la “eclosión del objeto literario” y de su pérdida de unicidad, nos encontramos con “objetos particulares” y que “cada uno de ellos tiene su manera de inscribirse en lo literario, de producir algo literario o de pensar lo literario” (Robin, 2002, p. 53).

Así como Robin (2002) plantea que “no hay compartimentos estancos entre los géneros”, Marc Angenot (2010) propone su *teoría del discurso social*, que supone un “destablicamiento” de los campos discursivos que tradicionalmente se han estudiado aislados, como si fueran

35Nos referimos a las cátedras de Didáctica de la Lengua y la Literatura I y Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la Enseñanza alternativamente en diferentes períodos desde 2011 hasta la actualidad.

36En esta Universidad nos desempeñamos desde 2014. Actualmente estamos a cargo del dictado de dos espacios curriculares de enseñanza de la literatura en la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria, carrera virtual que es un Ciclo de Complementación Curricular y que es mayormente cursada por docentes de nivel primario, aunque también por directivos, bibliotecarias y profesores de secundario y terciario.

37En la plataforma que más hemos explorado y qué más uso presenta por parte de nuestros alumnos de escuela secundaria, se encuentra *Wattpad*, pero también poseemos registros donde alumnas describen las formas de socialización de las *fanfic* en carpetas de imágenes de *Facebook*, tal como analizamos en nuestra tesis de licenciatura en forma más pormenorizada (cf. López Corral, 2020). Si bien existen múltiples plataformas, algunas de ellas especializadas en *fandoms* particulares, entendemos que *Wattpad* es la más nombrada por nuestras alumnas por la facilidad de acceso y por la gran comunidad de intercambio que allí se ha generado en los últimos años.

autónomos, para empezar a encontrar los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, y las reglas de encadenamiento de enunciados que los conectan (cf. Angenot, 2010, p. 22).

Para nuestro caso, es interesante pensar que la *fanfiction* en tanto “escritura no profesional de relatos basados en ficciones audiovisuales o novelas, que continúan las tramas originales o extrapolan personajes y situaciones para insertarlos en nuevos destinos” (Borda, 2012, p. 211), recupera personajes, tramas, situaciones que pueden provenir de la literatura, pero también de otros consumos como el animé, los dibujos animados, e incorpora personas reales como *celebrities*, músicos, *influencers*, *youtubers*, actores, etc³⁸. Y que al interior de las resoluciones escolares encontramos que tópicos, repertorios genéricos, cierta fraseología pueden ser apropiados por los alumnos tanto desde los textos trabajados en la escuela pertenecientes al canon escolar, desde consumos literarios como la *fanfiction*, o desde otros consumos culturales como videojuegos, dibujos animados, películas, videos de *youtube*, series de televisión o de servicios *on-demand*, etc.

Un ejemplo de esto son las *fanfics* sobre los periodistas del canal Telefé Rodolfo Barili y Cristina Pérez (a los que denominan Rostina, Rodolfo + Cristina, en una crisis de los nombres de cada uno que denotaría su unión) construida sobre el contrapunto entre el relato de Rodolfo y el de Cristina sobre las situaciones (ficionales) por las que se van desenvolviendo durante su juventud hasta la conformación de la pareja. Esta *fanfic* en particular retoma tópicos de la novela sentimental como el desencuentro amoroso, el consejo de amigos, la escena de armonía en una playa (*locus amoenus*) que donde la pareja ya consumada, rodeada de los hijos de ambos, ha superado todas las vicisitudes amorosas. No afirmamos con esto que esta escritora de *fanfiction* sea necesariamente consciente de que utiliza tópicos como el *locus amoenus* al escribir sus *fanfics*, pero sí que, como parte de la *tradición selectiva* (Williams, 2000), este tipo de tópicos aparecen en la conformación de ciertas historias, por ejemplo, las de corte romántico.

Así, podemos entender que los *consumos culturales*, estas “maneras de hacer [que] constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural” (Certeau, 2000, p. 44), pueden ser entendidos como parte de “un proceso deliberadamente selectivo y conectivo que ofrece una ratificación cultural e histórica de un orden contemporáneo” al que Raymond Williams define como *tradición selectiva* (2000, p. 138). Así como la noción de discurso social de Angenot (2010) nos permite establecer continuidades entre diferentes partes de “lo decible” en un corte sincrónico de una sociedad particular, la noción de tradición selectiva de Williams (2000) nos habilita a trazar una línea histórica que posibilita ver las *continuidades* y *variaciones* al interior de los discursos, los géneros y las formas en que se reversionan las formas de lo literario.

Para el caso de la enseñanza de la literatura, permitimos ver estos dos movimientos cuando nos encontramos con consumos culturales de los y las jóvenes a propósito de las realizaciones de sus escritos escolares, o en las conversaciones con ellos, pone en evidencia negociaciones de sentidos que lejos de suponer una aprehensión facilitada por tratarse de discursos o

38Hemos tomado conocimiento recientemente de la existencia de estas *fanfics* a través de Lucas Gagliardi, colega docente de escuelas secundarias de La Plata. Una *fanfic* de esta serie puede consultarse en <https://www.wattpad.com/story/172990199-el-amor-de-mi-vida>

consumos conocidos (facilidad que allanaría el camino hacia lo desconocido y supuestamente más complejo), plantean según Carolina Cuesta “una pregunta por la complejidad de las ficciones literarias en diálogo con otras” que caracteriza “los modos de leer literatura de los alumnos que se dibujan en cantidad de relatos de muchos docentes de distintas escuelas secundarias, pero también en los últimos años de primarias, de la Argentina” (Cuesta, 2010, p. 10).

Relación entre *fanfiction* y *bestsellers* romántico juvenil

Antes de comenzar a dar cuenta de ciertas particularidades de la *fanfiction*, nos parece necesario reconstruir una linealidad que venimos observando entre el consumo de las *fanfics* alojadas en redes sociales como *Wattpad* y el auge en la publicación de un tipo de literatura que hemos llamado *bestseller* romántico juvenil³⁹, que si bien tiene antecedentes tan lejanos como *Mujercitas* (Louisa May Alcott, 1868) o *Ana de las tejas verdes* (Lucy Maud Montgomery, 1908), ha experimentado en las últimas décadas una ampliación en su consumo por parte de jóvenes, fenómeno que no podemos dejar de relacionar con el éxito de ventas de la saga de libros *Crepúsculo* (Stephenie Meyer, 2005) y sus adaptaciones cinematográficas.

Mujercitas como *Ana de las tejas verdes*, *bestsellers* con fuerte impacto en el público joven desde sus primeras ediciones, razón por la que las consideramos antecesoras de este tipo de narrativa, se caracterizan por estar centradas en la narración de las vidas de jóvenes mujeres y sus desvelos amorosos mientras ingresan en la vida adulta. Son novelas que coinciden en popularidad, ya que no solo resultaron en grandes ventas en la época de publicación, sino que este éxito condujo a la continuación de la novela original en novelas posteriores que mantienen el personaje central mientras se convierten en adultas. Ambas novelas, *bestseller* por este éxito de ventas⁴⁰, se constituyeron de esta manera en sagas⁴¹. Ambas poseen además la particularidad de continuar reeditándose en la actualidad⁴², incluidas en colecciones de “clásicos juveniles”, y de seguir generando nuevas producciones audiovisuales⁴³ que retroalimentan la publicación y la venta de nuevas ediciones.

39Cf. López Corral 2012.

40Seguimos a Eva Illuoz (2014) cuando en su análisis del «bestseller» *50 sombras de Grey* de E. L. James incluye dentro de esta categoría a *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe (1719) y a *Pamela* de Samuel Richardson (1740) como *bestsellers* dados el éxito de ventas y la cantidad de reimpressiones dadas en un tiempo acotado, entendiendo que, si bien la categoría de *bestseller* es utilizada en la actualidad por la industria editorial, aplica a éxitos literarios de larga data. Por su parte, Robert Darnton (2018) utiliza la categoría «bestseller» para referirse a los libros que, habiéndose prohibido, ya sea por su contenido pornográfico o por su contenido político revolucionario, circulaban ilegalmente en Francia del siglo XVIII con gran éxito de ventas.

41Nos referimos al fenómeno de las sagas literarias en un escrito anterior, en el que las definimos como un grupo de novelas que se encuentran conectadas por un argumento común, o por la continuidad de unos personajes. Esta secuenciación de la historia suele dar origen a un universo creado que se complejiza y ramifica a medida que avanza (cf. López Corral, 2012, p. 52).

42Publicada por primera vez en 1968, *Mujercitas* cuenta incluso con una traducción de Julio Cortázar publicada por la editorial Codex en 1951 y con su propia «*fanfiction*» premiada con el Pulitzer de ficción, escrita por Geraldine Brooks, la novela *March*, que narra la historia del padre de las jóvenes hermanas durante la guerra civil de EEUU.

43La versión en cine más reciente de *Mujercitas* es de 2019, dirigida por Greta Gerwig. Por su parte, *Ana de las tejas verdes* posee una reciente versión en formato serie de la cadena Netflix, *Annewithan E*, que cuenta con tres temporadas estrenadas entre 2017 y 2019.

Más recientemente, han obtenido gran popularidad entre jóvenes sagas que han resultado en éxitos de ventas centradas en temáticas románticas con un fuerte contenido sobrenatural. Este tipo de novelas, han sido catalogadas como “romance paranormal” (Kaveney 2012) tanto por la crítica como por las editoriales, categoría que también aparece en los espacios de socialización de *fanfiction*.

Novelas como *Harry Potter* de J. K. Rowling (1997), *Crepúsculo* de Stephenie Meyer (2005), *Cazadores de Sombras* de Cassandra Clare (2007), *Fallen* de Lauren Kate (2010), poseen personajes sobrenaturales como hombres-lobo y vampiros, brujos y hadas, ángeles y demonios, magos, elfos y otras criaturas fantásticas. Otro grupo de novelas de características similares tanto por sus narradores como por el tipo de historia que cuentan como *Los juegos del hambre* de Suzanne Collins (2008), *El corredor del laberinto* de James Dashner (2009) o *Divergente* de Verónica Roth (2011) se sitúan en mundos distópicos con regímenes totalitarios, experimentos humanos, o sociedades divididas por castas.

Si bien en esta enumeración hacemos un breve recorte de algunas de las novelas de las que tuvimos conocimiento a través de nuestras alumnas de escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de La Plata es importante destacar que se trata de un relevamiento que pudimos hacer a través de observaciones participantes en las clases de Prácticas del lenguaje de 1er a 3er año a propósito de modos de resolver consignas escolares. Asimismo, pudimos conversar sobre estas novelas, su acceso, los intereses, etc. en conversaciones producto de haber encontrado libros que las alumnas tenían en sus bancos para “horas libres”, tatuajes de las alumnas, graffitis o dibujos en bancos, pizarrones, carpetas, hojas, etcétera. Para el caso de los escritos de alumnas, en las resoluciones de las consignas fuimos encontrando nombres de personajes, vocabulario en que pudimos identificar como “español neutro”, pero también una fraseología y una tópica (Angenot, 2010) que podemos reconocer como recurrente en este tipo de novelas.⁴⁴

En nuestras conversaciones con alumnas de secundaria, lectoras de estas novelas, pudimos tomar conocimiento de diversos mecanismos que les permitían acceder a los volúmenes de las distintas sagas ya que, por tratarse de libros muy costosos, no podían acceder a su totalidad. El ahorro de dinero obtenido por regalo de familiares, el préstamo entre amigas, la afiliación a bibliotecas populares del barrio, e incluso el rastreo y descarga “pirata” en internet son algunos de los mecanismos a los que las alumnas hacían referencia. Sin embargo, tal y como ellas daban cuenta, la limitación económica limita a su vez la posibilidad de acceso para jóvenes que consumen estas novelas muy rápidamente y en grandes cantidades.

⁴⁴Esta empiria se encuentra documentada en nuestra tesis de licenciatura a través de fotos de tatuajes, del aula, así como de escaneos de los textos. Cf. López Corral, 2020.

Wattpad como espacio de socialización

Dadas estas dificultades de acceso que nombramos en el apartado anterior, es decir, las limitaciones económicas, comienzan a hacerse cada vez más masivos otros espacios de intercambio que además de la posibilidad de la lectura incorporan la posibilidad de la escritura de las historias. Nos referimos a sitios, especializados algunos, donde se publica *fanfiction*, ya sean foros, *Facebook* o en mayor medida, *Wattpad*, y que ya hace un tiempo comenzaron a constituirse fuertemente como espacios donde acceder a esta literatura, intercambiar opiniones con pares y publicar historias propias.

Al tratarse de sitios constituidos como redes sociales y que habilitan el comentario y el seguimiento, poseen además el beneficio extra para quienes los frecuentan de permitir un *feedback* entre lectores y escritores. De esta manera, el intercambio es constante y fluido. Los escritores reciben comentarios directos de sus lectores, con sugerencias de modificaciones, de continuidad de las historias o simplemente comentarios alentadores, y los lectores reciben el beneficio de tener contacto directo con los escritores, a quienes siguen y admiran. Más adelante profundizamos en un caso conocido de escritura adaptada a través de estos intercambios. Es importante señalar que estos roles que aquí estamos nombrando se invierten, o en todo caso se complejizan, ya que muchos lectores frecuentemente se animan a comenzar a publicar sus primeras historias, incluso cuando muchas de ellas quedan inconclusas.

Como parte de esta red social también encontramos publicaciones que buscan orientar y recomendar a los escritores que se están iniciando cómo armar sus narraciones. De esta manera, tenemos decálogos, manuales de escritura, consejos, instrucciones para escribir *fanfics*. Gran parte de estas recomendaciones están orientadas a la ortografía, a los recursos expresivos, al uso de clichés o a la forma de evitarlos, etc.

Fanfics para todos y todas, o la conciencia de la globalización

Una de las recomendaciones frecuentes que encontramos en *Wattpad* nos resulta de particular importancia ya que a menudo pudimos identificarla en las escrituras de nuestros alumnos y alumnas de la escuela secundaria. Con frecuencia encontramos que en las narraciones literarias escritas por alumnos y alumnas aparece como pronombre de segunda persona singular el “tú” que no se corresponde con el “vos” que mayoritariamente es usado en el español rioplatense. Si bien en muchas ocasiones hemos identificado que el uso del “tú” se debe a que está asociado con un “estilo literario”, probablemente ocasionado por las traducciones en español peninsular que circulan en el mercado argentino, en otros casos, en especial en las alumnas que hemos reconocido como lectoras de *bestsellers* románticos juveniles y/o lectoras de *fanfiction*, el uso del “tú” se encuentra asociado a una clara conciencia del potencial público lector.

En este escrito de una alumna de tercer año de una escuela secundaria de La Plata encontramos el uso del “tú” y las formas verbales que corresponden a este pronombre, además de los ya mencionados nombres anglosajones:

- ¿Tú eres Kathy Young? – Dice, mientras revisa los muebles.
- Así es -respondí- ¿Y tú quién eres? – Me invadía el pánico, había un hombre extraño en mi casa en busca de algo y no sé qué.
- Me llamo Lex.
- ¿Qué haces en mi casa? ¿Necesitas algo?
- (...)
- Buen día, ven a mi hogar que ya las hallé.

En los decálogos o manuales antes mencionados encontramos como una de las recomendaciones más frecuentes el uso de un “español neutro” para escribir las *fanfics*. La explicación que los autores de estos manuales hacen está centrado en que la plataforma de consumo de *fanfiction* es visitada por lectores de diversos países, tanto de Latinoamérica como de España. La utilización de variedades específicas, el uso de cierto vocabulario regionalizado o de expresiones típicas del país no sería entendido por lectores de otros países o regiones, por lo que se recomienda hacer uso de expresiones reconocidas por todas. Esta variedad fue creada por industria cinematográfica estadounidense a fines de la década del 20 del siglo pasado con la intención de captar el mercado latinoamericano, para el que realizaban doblajes de las películas (Mendoza Sander, 2015). Como es sabido, los doblajes en esa época así como en la actualidad, se realizan mayormente en México⁴⁵, o en la variedad español neutro o latino. Entendemos que el uso del español neutro por parte de los escritores de *fanfiction* da cuenta de una muy clara conciencia de quiénes son los lectores, y cuáles son las mejores formas de llegar a tener un amplio público. Si bien en estos casos no es el interés comercial el que promueve el uso de esta variedad, dado que las *fanfics* que se publican en *Wattpad* no se encuentran al momento monetizadas, las escritoras obtienen de esta manera el beneficio de ser leídas por mayor cantidad de lectores.

Así, podemos encontrar recomendaciones de escritura que proponen evitar ciertas expresiones y adoptar otras sinónimas y más “neutras”, así como utilizar el pronombre “tú” en reemplazo del “vos” rioplatense:

Otro aspecto importante, son las palabras que utilices, NO utilices regionalismos es decir, si en Argentina dicen "sos un boludo" y eres de allí, NO los utilices, no todo el mundo sabe que es "sos" y "boludo", tampoco utilices palabras rebuscadas, es decir, si pones "Y se arremangó la camisa" es muy seguro que no sepan que es eso, utiliza "recogió" o algún sinónimo⁴⁶

⁴⁵Si bien hay políticas nacionales e incluso regionales (en Córdoba o en Mendoza por ejemplo) que impulsan el doblaje en Argentina, se utiliza la variedad español neutro o español latino para realizarlo. <https://www.telam.com.ar/notas/202012/537656-el-doblaje-en-la-argentina-una-voz-en-la-industria-audiovisual.html>

⁴⁶Recuperado de <https://www.wattpad.com/41017851-consejos-para-escribir-un-buen-fic>.

Creemos que este tipo de datos resultan indispensables para comprender las prácticas de escritura de nuestros alumnos, así como para poder problematizar desde la enseñanza de la lengua el porqué de estos usos, e incluso para trabajar saberes sobre la lengua como las variedades del español. De esta manera, la enseñanza estaría circunstanciada por las mismas producciones de nuestros alumnos y alumnas (Cuesta, 2011, 2019), es decir, que estaríamos relevando desde el aula los problemas de enseñanza que nos interesa abordar en nuestro trabajo docente. Hacemos énfasis en que es solo a través de relacionar múltiples sitios (Marcus, 2001), en nuestro caso la escuela y Wattpad, que podemos encontrar las relaciones que se establecen entre estas prácticas de escritura y las motivaciones que llevan a nuestros alumnos a hacer ciertas elecciones estilísticas, esto es, reconocer los repertorios tópicos que les son comunes, así como las reglas de encadenamientos de enunciados que subyacen a unas y otras escrituras (Angenot, 2010).

Desde un espacio de lo subalterno a los intentos de reposicionamiento del mercado editorial

En este apartado nos interesa comenzar a delinear una serie de movimientos que se han dado en forma relativamente reciente, pero que entendemos que viene sucediendo hace ya un tiempo. Se trata de las disputas que las escritoras y lectoras tienen por un lado por insertarse en el circuito comercial editorial, y por otro por mantenerse al margen del mismo y constituirse desde sus propias leyes.

Un caso paradigmático lo constituye la serie de libros de la autora Erika Leonard James. Nos referimos el *bestseller* erótico *50 sombras de Grey*, y sus continuaciones. Esta novela fue publicada originalmente en un foro de *fanfiction* de la novela *Crepúsculo* bajo el nombre *Master of the Universe (Amo del universo)*. Esta versión de James se trataría de un *whatif*, un universo paralelo (recurso de escritura frecuente para las *fanfics*) en el que el protagonista de *Crepúsculo* sería un exitoso empresario de la ciudad de Seattle, EEUU. Según Eva Illouz (2014), cuyo ensayo *Erotismo de autoayuda. Cincuenta sombras de Grey y el nuevo orden romántico*⁴⁷ seguimos para dar cuenta de este fenómeno, la dinámica de publicación por capítulos o entregas permite a los lectores comentar a medida que el relato se desarrolla, y a los escritores ir incorporando el *feedback* del público lector. Este fenómeno, que también se utiliza en diversas producciones audiovisuales, particularmente series, permite a los realizadores ir realizando ajustes acordes a los intereses del público, prolongando la permanencia de la audiencia. Illouz sostiene que “la recepción es parte del proceso de producción/escritura, estableciéndose así una comunicación

⁴⁷En una publicación anterior reseñamos el libro de Illouz (2014) y buscamos dar cuenta de la complejidad del fenómeno, en relación con otros sucesos contemporáneos que leemos como un acto de afirmación de un yo moderno, de autoempoderamiento y de automejoramiento de las mujeres. Cf. López Corral, 2016.

directa con las fantasías de los lectores o espectadores” (2014, p. 31). Estos sitios, afirma la autora, tienen mecanismos incorporados de investigación de mercado y de público.

Para el caso de *Wattpad*, por ejemplo, al igual que otras redes sociales como *Instagram* o *Facebook*, la interfaz tiene incorporados botones de retroalimentación que permiten a los lectores indicar que su *fanfic* les gustó (“votar”), espacios habilitados para comentarios a lo largo de los capítulos (y no solo al final), así como cuantificadores a la vista tanto de lectores como de escritores con indicaciones de visitas de cada *fanfic* y capítulo. Otra posibilidad de la plataforma es guardar seguir escritores, recibir notificaciones de sus nuevas publicaciones, y guardar en biblioteca para la lectura en modo *off-line*.

Retomando el caso de *50 sombras de Grey*, Illouz afirma que la autora de la novela se vio obligada a retirar la *fanfic* del foro en que había sido inicialmente publicada debido al contenido sexual que contenía. Solo después de haberla comercializado a baja escala en impresiones a pedido, se convirtió debido al boca en boca en un *bestseller*. Esta popularidad y el éxito masivo de las ventas generó en parte de la comunidad de lectoras del foro indignación, dado que, si bien la autora de la *fanfic* era James, las lectoras consideraban que la novela había llegado a su forma final gracias a los aportes que a través de comentarios habían realizado en los foros. Este aspecto nos sitúa en la puerta de otra discusión, en la que no nos adentraremos en este escrito, en torno de la originalidad por un lado, y las llamadas obras colectivas.

Nos interesa sin embargo referirnos a otro caso del que tomamos conocimiento a través de una alumna de una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata que en ese momento se encontraba cursando primer año. Esta alumna, gran lectora de la plataforma, nos recomendó una serie de *fanfics* de su preferencia, pero se detuvo particularmente a hablar de una novela de autoras chilenas con la que guardaba especial relación porque había accedido a un grupo de *Whatsapp* en el que tenía intercambio directo con las autoras y con otras lectoras fanáticas.⁴⁸ Según la alumna, el intercambio era fluido y le permitía a las escritoras ir modificando la novela (que en ese momento se encontraba en proceso de escritura) en función de las opiniones de sus lectoras directas. Insistimos en que este no es un caso aislado, sino que en los últimos años, la popularidad de algunas novelas en las diferentes plataformas ha llamado la atención de las editoriales que firman contratos con los escritores para publicar en formato papel y, con ello, las distribuyen en varios países. Estas novelas son sometidas a procesos de edición conjunta entre las editoriales y los autores, así como procesos de “beteo”, es decir, la lectura por parte de “*beta-readers*” o correctores especializados que comentan, corrigen ortografía y gramática, señalan excesos en el uso de clichés o en el desarrollo de la historia, etc. Este tipo de trabajo supone lectores especializados, en particular en ciertos temas como por ejemplo las temáticas LGBTIQ+, con gran popularidad en *Wattpad*.

Desde la misma plataforma se han conformado espacios de distinción de las narrativas, con el otorgamiento de premios, reconocimiento por popularidad, e incluso la articulación con el sistema editorial, en tanto algunas *fanfics* premiadas son publicadas en formato papel y puestas

⁴⁸Esta novela actualmente no se encuentra disponible en la plataforma porque una editorial de Barcelona, España compró los derechos para publicarla en formato físico. Recuperado de: <https://novacasaeditorial.com/es/dejame-con-mi-orgullo.html>.

a la venta en grandes cadenas de librerías. *Wattpad* ha generado su propio sistema de premios que se divide en doce categorías diferentes, los “Wattys”, con premios que van desde la obtención *banners*, insignias y promociones dentro de la plataforma para quienes participan, hasta el seguimiento por parte de programas de desarrollo y acompañamiento de escritores.

Si hay algo que nos resulta destacable de la *fanfiction* es que, en tanto literatura nacida en foros de intercambio de lectores y con la premisa de construirse desde la base de otras narrativas preexistentes (Borda 2012), ha planteado desde sus inicios sus propias reglas de juego. Sin embargo, en estas lógicas de participación más recientes podemos ver cómo un espacio inicialmente leído como espacio de disputa de las narrativas propuestas por la industria cultural, en términos de un hacer guiado por el deseo y la fantasía de sus lectores a contrapelo de derechos de autor o de las legislaciones en torno de la propiedad intelectual, fue captado por la industria editorial que supo reconocer un mercado en crecimiento para explotar. En contraparte, la posibilidad ofrecida a muchos escritores y escritoras de convertir sus *fanfics* en libros físicos, así como de obtener remuneración por sus escritos se ha convertido en un horizonte deseable para muchos que proyectan en esta posibilidad el inicio de futuras carreras. Estas características, entre otras, convierten a la *fanfiction* en un espacio de tensiones, no libre de contradicciones y conflictos.

Retomando la relación que encontrábamos con los *bestseller* románticos juveniles, podemos observar cómo se establecen movildades tanto por parte de lectores como del mercado que van mostrando el dinamismo de los consumos, tanto en los espacios de fuga de los lectores, que continuamente buscan alternativas que les resulten deseables a la vez que accesibles, como por parte de los mecanismos de captación del mercado.

Afirma Libertad Borda que “aunque pudiera objetarse que, en gran medida, y a contrapelo de la representación mediática estereotipada y estigmatizante, el fanatismo siempre fue tal, hoy en día la visibilidad y accesibilidad que han adquirido estas prácticas en las redes hacen que el fenómeno haya alcanzado una magnitud sin precedentes, con la ayuda de la industria, que, si en un comienzo fue renuente al ‘exceso’ fan, hoy lo aprovecha con astucia” (2012, 10).

Nos interesa esto en dos sentidos: por un lado, porque es a través de la conversación con alumnas que accedemos a conocer en parte la complejidad de este universo de la *fanfiction* alojada en el sitio *Wattpad*. Por otro lado, nos pone en la huella, aún por explorar, de otras experiencias de escritura que no son las del escritor y sus demonios, o su torre de marfil, y esto supone para nuestro trabajo docente un corrimiento de concepciones en torno de qué es un autor, qué es una “obra literaria” o de cómo se plantean en la actualidad formas de la escritura que presentan hibridaciones de producción y de consumo.

Conclusiones: enseñar con los consumos populares

Queremos cerrar este trabajo recuperando parte de las afirmaciones realizadas al comienzo, es decir, volviendo a poner en primer plano la relación consumos culturales – escuela. En este

sentido nos preguntamos ¿qué nos puede aportar a los docentes de lengua y literatura conocer narrativas consumidas en la actualidad por jóvenes como la *fanfiction* o los *bestseller* románticos?

Reiteramos que muchos de los saberes de los que nuestros alumnos dan cuenta en escritos o conversaciones en las aulas de lengua y literatura de escuelas argentinas en la actualidad provienen de consumos culturales que, como hemos argumentado, participan de diferentes formas de lo literario (Robin, 2002). En estos escritos y en estos comentarios podemos reconocer además cierta fraseología, sistemas genéricos, repertorios tópicos, y reglas de encadenamiento de enunciados que no son privativos del discurso literario, sino que pueden ser reconocidos en otros campos discursivos si desclausuramos esa totalidad de lo decible y lo argumentable que es el discurso social (Angenot, 2010).

Este marco teórico nos permite revisar ciertas concepciones en torno de la literatura desarrolladas por especialistas de didáctica de la literatura en los últimos 40 años en Argentina que se encuentran presentes en la formación docente de nivel universitario y terciario de profesores y maestros del área que condicionan los recortes de textos y consumos que realizan los docentes en sus prácticas de enseñanza. Estas concepciones orientan y en muchos casos prescriben que ciertos textos, literarios o no, y ciertos consumos culturales no deben ingresar a la escuela, o que solo deben ser reconocidos como entretenimiento o como “enganche” inicial, basándose en argumentos de “calidad”, en lo que puede entenderse como una “negativización de las culturas populares” (Dubin, 2019).

En nuestro trabajo que realizamos en la Universidad Pedagógica Nacional con docentes principalmente que trabajan en escuelas primarias de todo el país encontramos frecuentemente la afirmación de que los consumos culturales con que los niños y jóvenes asocian las lecturas en el aula constituyen una valiosa “puerta de entrada” a la literatura. De esta manera, encontramos que continuar los comentarios que realizan los alumnos les permite dar validez a sus intereses, pero siempre con un fin ulterior que es acercarlos a la literatura entendida como el consumo legítimo, de calidad. No buscamos demonizar a los docentes en sus maneras de llevar adelante su trabajo, sino que por el contrario, podemos entender esta afirmación de que la literatura y su enseñanza se configura como un “discurso civilizatorio de las clases populares” a través del análisis que Mariano Dubin hace del uso de “distintas expresiones de los discursos educacionales actuales sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores que vehiculizan en la Argentina los enfoques de las prácticas del lenguaje, sociocultural y la retórica posmoderna” (Dubin, 2019, p. 39). Nos referimos a los eslóganes educacionales que Dubin recupera de los desarrollos de Fonseca de Carvalho para el caso de Brasil, y a los que el investigador brasileiro define como:

(...) *doctrinas literales* portadoras de una perspectiva educacional que debería inspirar nuevas prácticas entre sus adeptos [...] más en el mérito moral de sus principios y en sus efectos prácticos que en su contenido literal. (Fonseca de Carvalho, 2001 en Dubin, 2019, p. 41).

Es en este sentido fuertemente moral que encuadramos la suposición de que la literatura que debe enseñarse en la escuela, y en términos más amplios para poder pensar los consumos que se relacionan con la literatura en tanto participan de “lo literario” (Robin, 2002), la cultura que debe enseñarse en la escuela deben ser, como hemos escuchado en voces de docentes (que replican el discurso civilizatorio que subyace en sus formaciones) “una literatura [y una cultura] que no pueden aprender en otros lados”, justamente porque es cierto tipo de literatura y cierto tipo de consumo literario que supone un ingreso a una “cultura distintiva”. Entendemos que esta afirmación puede ponerse en relación con otros eslóganes que:

(...) ofician a modo de doctrina cuyos efectos persuasivos no admiten problematizaciones o discusiones de quienes se piensan como sus receptores, sino reafirmaciones axiomáticas: “la literatura hace bien”, “la literatura mejora a las personas”, “la literatura hace una persona más reflexiva”, porque, “la literatura es el ingreso a la cultura”, entre otras expresiones similares. (Dubin, 2019, pp. 41-42)

E incluso con las afirmaciones que se presentan como ventajas que la literatura

Si consideramos en conjunto la producción relativa a la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, tanto de los enfoques prácticos del lenguaje y sociocultural, pero también de las posiciones posmodernas, encontramos que más allá de una crítica hoy aceptada por las tres líneas a la literatura moral o a la literatura moralizante ligada tradicionalmente a la escuela, se revela una continuidad de la creencia que la literatura posee un *plus simbólico* puesto que aporta “cultura”, ya sea formulada como “subjetividad”, ya sea como “cognición”, a los niños. (Dubin, 2019, pp. 43-44)

En su tesis, Dubin muestra como estos eslóganes se encuentran instalados como fundamentos de los diseños curriculares de Provincia de Buenos Aires en tanto “imágenes efectistas cuyo poder persuasivo se aloja en la negativización de la escuela, los docentes y los alumnos, ya que los últimos todavía ‘no son lectores’ y, por ello, todavía no han accedido o ingresado a ‘la cultura’” (Dubin, 2019, p. 45).

Si bien no profundizaremos en estos desarrollos más de lo expuesto, nos interesa cerrar señalando que consideramos indispensable comenzar a reconocer al interior de las clases de lengua y literatura saberes que no solo se encuentran presentes en la cultura señalada por el canon escolar, sino que también se encuentran presentes en la cultura popular, tanto en consumos culturales como los que aquí hemos analizado como en otras formas de lo popular como el acervo folclórico de diferentes partes de Latinoamérica. Para esto es fundamental continuar preguntándonos, como lo hace Pablo Alabarces:

¿Qué es, entonces, *lo popular*? Una dimensión de la cultura que designa lo subalterno. En consecuencia, es un lugar desde dónde mirar e interrogar a

nuestras culturas. Es una máquina de y para hacerles preguntas. Y el interrogante obsesivo, organizador, tiene siempre un núcleo básico que no es: ¿es esto popular?, sino más bien: ¿es esto democrático? Esas preguntas deben hacerse con un horizonte permanente y un criterio normativo: el de una cultura democrática y plural, una cultura común, sin jerarquías ni discriminaciones, plena de las riquezas que le pueden reponer la multiplicidad de estéticas puestas en juego, de experiencias vividas y representadas. Que integre el gusto popular entre esas estéticas: no como degradación ni inclusión piadosa [...] sino como igualación democrática. (Alabarces 2021, p. 158)

Referencias

- Alabarces, P. (2021). *Pospopulares: las culturas populares después de la hibridación*. UNSAM EDITA; Universidad de Guadalajara.
- Angebot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.
- Borda, L. (2012). *Bettymaníacos, luzmarianas y mompirris. El fanatismo en los foros de telenovelas latinoamericanas*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires.
- Certeau, M. De. ([1980] 2000). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Cuesta, C. (2010). Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas. *Leitura: Teoria & Prática. Revista Semestral de la Asociación de Lectura de Brasil* (ALB). 28(55), 5-12. <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/download/66/63>
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Miño y Dávila – UNSAM EDITA.
- Darnton, R. (2018 [1996]). *Los bestsellers prohibidos en Francia antes de la revolución*. FCE.
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>
- Ezpeleta, J y Rockwell, E. (1983). La Escuela: relato de un proceso de construcción teórica, Ponencia presentada en seminario de CLACSO sobre educación, Brasil.
- Illuz, E. (2014). *Erotismo de autoayuda*. Cincuenta sombras de Grey y *el nuevo orden romántico*. Katz Editores
- Kaveney, R. (2012). Dark fantasy and paranormal romance. En E. James y F. Mendlesohn (Eds.), *The Cambridge Companion to Fantasy Literature* (pp. 214-223). Cambridge University Press.

- López Corral, M. (2012). Los nenes con los zombies, las nenas con los vampiros. *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 3(5), 51-63. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/LLD.Lopez%20Corral-%20nro%205.pdf>
- López Corral, M. (2016). BDSM fordummies: formas de la autoayuda y la literatura popular en Cincuenta sombras de Grey. *El Toldo de Astier*, 7 (12), 118-123 (Reseña). <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-12/pdf/ALLopezCorral.pdf>
- López Corral, M. (2020). *Enseñanza de la literatura y fanfiction: Continuidades entre saberes escolares y consumos culturales juveniles*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1828/te.1828.pdf>
- Marcus, G. ([1995] 2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), 111-127
- Mendoza Sander, M. (2015). *El doblaje y el español neutro en las películas de animación de Disney*. Trabajo de Grado. Universitat de Vic. Universitat Central de Catalunya.
- Robin, R. ([1993] 2002). Extensión e incertidumbre de la noción de literatura. En M. Angenot et ál. (Eds.), *Teoría literaria*. (pp. 51-56). Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Williams, R. ([1977] 2000). *Marxismo y literatura*. Península.

Fuentes digitales

- Lovezayn (s.f.). Consejos para escribir un buen Fic [Página de Wattpad]. Wattpad. Recuperado el 20 de mayo de 2023 de <https://www.wattpad.com/41017851-consejos-para-escribir-un-buen-fic>.

CAPÍTULO 6

Formación ciudadana como formación de lectores/as y escritores/as de literatura en Argentina: el caso de los contextos de encierro punitivo

Luciana Morini

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos dar cuenta cómo en la disciplina escolar⁴⁹(Viñao, 2002) Lengua y Literatura en contextos de encierro punitivo en Argentina, la educación se trama con una idea de formación ciudadana para las personas privadas de la libertad en términos de *emancipación, liberación, construcción de subjetividades, inclusión social y educativa*, entre otros. Para ello, nos proponemos recuperar algunos trabajos vinculados al estudio de la lectura y la escritura en espacios de educación formal y en espacios de educación no formal, ya que nuestro recorte se ubica en la larga historia de la disciplina escolar (Viñao, 2002) y cómo se expresa en espacios, ya sean curriculares respecto de educación formal en cárceles o en espacios de educación no formal, entendidos estos como talleres de lectura y producción de escritura que suponen un trabajo focalizado en la literatura en particular. En lo que respecta a la mencionada área, objeto de estudio de nuestro análisis, consideramos este corpus una muestra representativa de las producciones nacionales de los últimos veinte años, ya que los trabajos reunidos permiten analizar cómo las dominancias de ciertas conceptualizaciones se ponen en relación, “hacen sistema”, entre unas y otras⁵⁰.

En primer lugar, en dichas investigaciones se presenta a los espacios educativos *intramuros* como alternativos, diferentes, a los espacios educativos *extramuros*. En este sentido, coincidimos con Blazich (2007) y con Frejtman y Herrera (2010) cuando señalan que abordar la dimensión

49 De acuerdo con Antonio Viñao (2002, en Cuesta, 2019) desde la historia política de la educación, abordar el objeto lengua y literatura como “disciplina escolar” lo supone situado en el sistema educativo y en la cultura escolar, en tanto producto genuino de esta última. Permite reconocer que la enseñanza de la lengua y la literatura conforma un entramado complejo de tradiciones, de saberes y contenidos superpuestos -que no necesariamente entran en contradicción, pero son liderados por ciertos grupos- también permite dar cuenta de reglas, rituales, criterios organizativos, cuestiones jerárquicas, modos de formación y acreditación. En suma, “las disciplinas son fuente de poder y exclusión profesional y social” (Viñao, 2002, p.71). En consecuencia, se puede comprender cómo en las últimas décadas particularmente la disciplina escolar Lengua y Literatura se ha convertido en motivo de disputas entre los especialistas en pos de lograr que sus líneas se instituyen como las dominantes (Cuesta, 2019)

50 El presente trabajo retoma una investigación mayor sobre las dominancias en la producción reciente argentina sobre lectura, escritura y experiencias formativas con la literatura en contextos de encierro punitivo (Morini, 2021).

educativa en contextos de encierro punitivo supone identificar la existencia de dos instituciones, la cárcel y la escuela, donde una se ubicada dentro de la otra y requiere conjugar prácticas y marcos normativos entre ambos sistemas puesto que determinan lógicas de funcionamiento distintas, muchas veces en tensión. Mientras que la cárcel pertenece a la sociología del castigo y la disciplina impuesta desde una lógica penal, la escuela se orienta al desarrollo integral de los sujetos desde una perspectiva de derechos. No obstante, en cuanto a lo curricular y, con ello, los materiales didácticos, las planificaciones docentes, etc., no varían de modo sustancial⁵¹. Sin embargo, en el corpus se plantean estrategias pedagógicas y didácticas, marcos teóricos y conceptuales que se suponen “innovadores” y “particulares” de este espacio, pero, en el análisis daremos cuenta que son de larga data en la historia de la disciplina escolar Lengua y Literatura.

En segundo lugar, pero en línea lo anterior, encontramos que estas producciones no se distinguen de los modos de trabajo con la literatura arraigados en la disciplina escolar y respecto de todo el sistema educativo nacional, advertimos un *encastre* (Cuesta, 2019) de perspectivas dominantes en la didáctica de la lengua y la literatura, como lo son la perspectiva sociocultural y la psicogenética –hoy referenciada en el enfoque de prácticas del lenguaje en nuestro país-, a la que se le suma la perspectiva de la educación popular en tanto “práctica política emancipadora”. Estas perspectivas coinciden en sus propuestas sobre llevar adelante “mediaciones” que hagan a que los/as estudiantes realicen “libremente”, “autónomamente” sus lecturas en pos de que “construyan subjetividades”, “se expresen libremente”, “participen activamente”, “se conviertan en ciudadanos de la cultura escrita” siempre en la creencia de que la literatura propicia dichos objetivos en la presunción de que todo lector -de antemano-se halla atrapado en unos modos de leer escolares que los limitarían en cuanto aperturas del pensamiento y con ello, culturales.

Los trabajos que componen nuestro corpus fueron producidos y publicados entre comienzos de los años dos mil hasta la actualidad, período que destacamos de mayor investigación y producción del conocimiento en el área ya que, si bien la educación en contextos de encierro se constituye como un campo de estudios relativamente reciente (Acín, 2016; Bixio, 2016; Frejtman y Herrera, 2010; Mercado, 2016; Pérez, 2020), entre los años 2000 y 2015 aproximadamente se han producido importantes avances en el plano normativo y de las políticas públicas (Frejtman, 2008; Zapata, 2023). Ello implicó el incremento de programas y acciones institucionales llevadas adelante por escuelas, universidades y organizaciones de la sociedad civil, orientadas a la ampliación de derechos y la inclusión social de las personas privadas de la libertad ambulatoria y liberadas.

51En el ámbito institucional, existe para la Provincia de Buenos Aires la Dirección de Educación de Adultos (DEA), que depende de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). Esta dirección busca, mediante diversas modalidades, acompañar a jóvenes y adultos/as en la finalización de los estudios primarios y secundarios. Ello implica reconocer a los/as adultos/as como sujetos de derechos con características particulares en relación a sus trayectorias escolares. Para el ámbito de encierro punitivo, dentro de la DEA, existe un área específica de Educación en Contextos de Encierro que tiene como misión garantizar el acceso a la Educación en las unidades penales a través Escuelas de Educación Primaria de Adultos (EEPA) y Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). A nivel curricular, impera destacar que el currículum que las escuelas y centros de educación (tanto de nivel primario y secundario de EDJyA) desarrollan la misma propuesta curricular que se dicta fuera del encierro punitivo, logrando así una condición de igualdad ante el derecho a la educación. Asimismo, para los/as jóvenes privados/as de libertad dentro del Fuero de Responsabilidad Penal Juvenil alojados/as en los Centros Cerrados y de Recepción que asisten a la escuela dentro de los mismos Centros donde permanecen, a nivel curricular, se siguen los mismos lineamientos que en las escuelas primarias y secundarias del medio libre (Scarfó, Morini, Guido Lavalle, 2023, pp. 28-29).

Merece la pena señalar que en nuestro país la educación en contextos de encierro es un derecho porque así lo establece su marco normativo. En el ámbito educativo, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional sancionada en el año 2006 la incorporó como una modalidad específica. En el Artículo 55 de su Capítulo XII establece que:

Es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

Por otro lado, la Ley N° 24.660/96 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad que regula todos los aspectos de la vida en prisión (García Yomha y Caamaño Iglesias Paiz, 2010, p.13) en el 2011 fue modificada en su Capítulo VIII, referido a la educación, con la Ley N° 26.695. Esta reforma es conocida como *el estímulo educativo* porque establece que la educación en contextos de encierro es un derecho y propone el siguiente régimen para que las personas privadas de su libertad puedan avanzar en la progresividad de su pena:

Artículo 140: Estímulo educativo. Los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y períodos de la progresividad del sistema penitenciario se reducirán de acuerdo con las pautas que se fijan en este artículo, respecto de los internos que completen y aprueben satisfactoriamente total o parcialmente sus estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional o equivalentes, en consonancia con lo establecido por la Ley 26.206 en su Capítulo XII:

- a) Un (1) mes por ciclo lectivo anual;
 - b) Dos (2) meses por curso de formación profesional anual o equivalente;
 - c) Dos (2) meses por estudios primarios;
 - d) Tres (3) meses por estudios secundarios;
 - e) Tres (3) meses por estudios de nivel terciario;
 - f) Cuatro (4) meses por estudios universitarios;
 - g) Dos (2) meses por cursos de posgrado.
- Estos plazos serán acumulativos hasta un máximo de veinte (20) meses” (Ley 26.565/11).

Las motivaciones que llevaron a la formulación de esta reforma legislativa fueron causa de múltiples debates y su entrada en vigor despertó controversias aún mayores por las diversas interpretaciones que hicieron los jueces de ejecución penal y los servicios penitenciarios (Pérez, 2019). Aun así, a pesar de las posiciones que la defienden (Monclús Masó, 2013; Monclús Masó y Piechestein, 2012; Thisted, 2013) y aquellas que la analizan desde una mirada crítica (Gutiérrez, 2012; Pérez, 2019) la Ley 26.695/11, originada en el Centro de Estudiantes de Devoto

(CUD) ubicado en una cárcel federal, es novedosa para la región y permite dejar de referirse a la educación como un pilar del tratamiento resocializador (Morini y Pérez, 2023).

Formación ciudadana como formación de lectores/as y escritores/as de literatura

En la revisión crítica de nuestro corpus encontramos que se reiteran problemáticas, aspectos, perspectivas, aparatos conceptuales, modos de trabajo áulicos que hacen a las *dominancias* mencionadas. En el caso que nos convoca, tomaremos aquellos momentos de las producciones que permiten advertir cómo la educación formal y no formal en contextos de encierro punitivo en Argentina se trama con una idea de formación ciudadana para las personas privadas de la libertad en términos de *emancipación, liberación, construcción de subjetividades, inclusión social y educativa*, entre otros.

En principio, en el corpus encontramos una problematización respecto de la enseñanza de la *literatura*, pero no así sobre la *lengua*. Se trata, creemos, de una omisión que particularmente hace a los fundamentos de las dominancias que estudiamos: *la literatura*, solamente, es la que importa ya que cumpliría con los objetivos de *construir, transformar o liberar subjetividades* en el sentido de una serie de efectos que tendría sobre las personas. De esta manera, encontramos dos premisas que se reiteran en las producciones analizadas. La primera, la lectura y escritura literarias “liberan”, “emancipan”, “permiten construir subjetividades” (Adur, Woinillowicz, de Mello, 2016; Barral, 2017; Bustelo, 2016; Charaf y García, 2020; Fernández, 2014; Frugoni, 2018; Mercado, 2017; Peralta, 2001; Salvini, 2006; Vernier, 2019; Wilson, 2019).

Por ejemplo, en el trabajo de Barral (2017) quien estudia, principalmente, la experiencia de escritura de jóvenes en situación de encierro punitivo, alojados en el Complejo Esperanza (Bower, Departamento de Santa María, Córdoba), la lectura y la escritura, de textos literarios “libera”, “permite construir subjetividades”, y funciona como “un recurso extraordinario para sobrevivir” (Barral, 2017). Por ello, al inicio de su trabajo la autora señala que, siguiendo las ideas de Petit (2009), se propone indagar si la escritura puede ser “una parte constitutiva y constructora de la experiencia social y las subjetividades” (p.13). Los desarrollos de Petit (1999; 2001; 2007; 2009; 2012) se encuentran referenciados a lo largo de todo el trabajo de Barral (2017) y, adelantamos, componen el principal referente teórico del corpus con el cual trabajamos, para efectuar las siguientes afirmaciones al estilo de las formuladas por Barral (2017). Por ejemplo, decirles a los jóvenes “que tal vez a través de la escritura, la poesía o las historias podíamos ‘salir del encierro’, que de eso se trata la Literatura, de buscar otras salidas, de salir de donde estemos con la imaginación, que por eso lo que pensábamos proponer hoy era salir a pasear por el barrio, por la esquina y escribir sobre eso, seguir escribiendo la novela”, cuestión justificada por el “convencimiento de que la literatura puede llegar a ayudar a las personas, en palabras de Michèle Petit: ‘a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar un sentido, a encontrar una movilidad en el tablero de la sociedad’ (Petit, 2008, pág. 17)” (p. 170). Para agregar que

sobre todo “en situaciones y contextos violentos”, se explicaría que “la lectura, la escritura creativa, posiblemente [logren que] “una parte de ellos ya no será rehén, una parte de ellos escapará a la ley del lugar, a los conflictos cotidianos” (Petit, 2003, p. 8 en Barral, 2017, pp.170-171). En consecuencia, que también Barral (2017) afirme que “‘Saltar del otro lado’ en este contexto” significa literalmente “saltar las rejas, los muros, saltar hacia la libertad”. Por lo tanto, destaca la relevancia del “taller de escritura” en cuanto “valor” de “la Biblioteca Abierta” y “de la promoción a la lectura o a la escritura”, pues encontrarse “con la literatura habilita el derecho al acceso a los bienes culturales que fueron vulnerados” (p.123). Y finaliza, “en palabras de Petit: ‘el derecho al extrañamiento, al desvío, a la metáfora, a la ampliación de su universo cultural’” (Petit, 2003, p. 19, en Barral, 2017, p.123).

Esta misma premisa puede ser rastreada en diversos trabajos que componen el corpus a partir de citas extraídas de los mismos. En Salvini (2006) leemos “la enseñanza de la literatura y las prácticas de lectura suponen un espacio liberador” (p.1), “el encuentro con la lectura ayuda a resistir los procesos de exclusión; hay un *otro* con el que se intercambia y de esta manera, en ese lugar de intercambio es donde el individuo es *reconocido*” (p.3). En Peralta (2001) se afirma que la lectura y la escritura en tanto “prácticas sociales”, hacen a “los procesos de construcción de subjetividades” (p.112). En Vernier (2019) cuando señala que mientras “la cárcel infantiliza”, la escuela logra la habilitación “de toma de la palabra, de expresión legitimada de un conocimiento producido por experiencias de vida disruptivas” que, al escribirse ofrece “la posibilidad de legitimar un lugar como sujeto político dentro de un marco institucional habilitante”. No es solo “herramienta para decir”, sino “de construcción de subjetividad, de problematización de la propia experiencia de vida fuera y dentro del encierro, como forma de reconocerse sujetos de derecho, sujetos no pasivos dentro de sus propias historias”. Porque para la autora “poder decir, se vuelve un poder ser, un poder sentir, un poder resistir” (Vernier, 2019, p. 145). En Bustelo (2016) quien a lo largo de su tesis doctoral señala que “las experiencias formativas” con la literatura en los espacios educativos “afecta las identidades”, “produce reposicionamientos subjetivos”, “construye territorio”, tiene “efectos emancipadores”. Los distintos ejemplos podrían continuar.

La segunda premisa que detectamos en el corpus es que la lectura y escritura literarias “alfabetizan”, pues se entiende *alfabetización* como “apropiación de la cultura letrada”, “ingreso” o “acceso” a “universos culturales más amplios” (Adur, Woinilowicz y De Mello, 2016; Barral, 2017; Fernández, 2014; Salvini, 2006), “derecho a la práctica ciudadana de lectura y escritura” (Barral, 2017; Wilson, 2019). Así, para continuar con nuestro ejemplo más extenso anterior, Barral (2017) adscribe a las ideas formuladas por Ferreiro (2001) y señala que detecta un “fracaso en la educación inicial” (p. 98) de los jóvenes, pues “Ferreiro concibe la alfabetización como un derecho: el derecho a la práctica ciudadana de la lectura y la escritura. De ser inicialmente una marca de sabiduría, pasó a ser hoy, una marca de ciudadanía”. Con ello, vuelve a insistir en que “la escuela para Ferreiro no debe ser la enseñanza de meras técnicas sino un paso de ingreso a la ‘cultura letrada’ (p. 23) y, citando a la autora, refuerza “en aquellos lugares donde más falta hace la escuela, precisamente por ausencia de una tradición histórica de cultura

letrada” (Ferreiro 2001, p. 13 en Barral, 2017, p. 23). En otros trabajos leemos que “la lectura abriría un espacio compartido habilitando el diálogo entre universos culturales diferentes, posibilitando una especie de evasión de ese contexto de encierro” (Salvini, 2006, p.1). En Adur, Woinilowicz y De Mello (2016) se expresa de la siguiente manera: “Esta diferencia entre el adentro y el afuera a la que nos hemos referido -que es, muchas veces, una diferencia de clase, de nivel de educación formal, en definitiva, como ya dijimos, de capital simbólico-implica en la práctica que los coordinadores valoramos los textos producidos adentro -en la cárcel- a partir de parámetros que traemos de afuera -de la Facultad y otros espacios de formación-”y continúan “en el correr de los encuentros, sin desaparecer totalmente, esta asimetría se va desdibujando, y es notorio que los estudiantes que asisten hace más tiempo al taller -y, por ende, acreditan un capital significativo de producciones y lecturas- se constituyen en voces tan autorizadas como las de nosotros” (p.119). Por su parte, Fernández (2014) realiza un señalamiento respecto de la tensión entre “cultura popular” y “cultura de élite” postulada por Pierre Bourdieu (2000) y se detiene en la oposición entre “lengua culta/lengua popular”, en tanto “lengua vulgar” y, desde allí, reflexiona sobre la lengua utilizada por los jóvenes. Al respecto señala que estas definiciones ayudan “a detectar en el corpus los intentos de este grupo por entrar a la cultura letrada mediante lecturas que no forman parte de su cotidiano” (p.57). Entonces, en varias oportunidades se señala que las personas privadas de la libertad “no forman parte de la cultura letrada” pero gracias al trabajo de docentes y talleristas (autores/as de los textos)⁵²que llevan a los espacios educativos “textos literarios de autores consagrados”, “vehiculizan” la “emancipación”, “liberación”, “construcción de subjetividades”, “el acceso a universos culturales más amplios”, “el ingreso a la cultura letrada”, “la participación ciudadana”.

Siguiendo a Dubin (2019), si consideramos la producción relativa a la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, tanto en el enfoque prácticas del lenguaje (psicogénesis) como sociocultural encontramos que se revela una dominancia en la creencia de que la literatura posee un *plus simbólico*, puesto que permite a las y los estudiantes “liberarse”, al tiempo que aporta “cultura” entendida esta como “subjetividad” o como “cognición”. También veremos cómo ello deriva en que las y los estudiantes –en este caso privadas y privados de su libertad– se conviertan en “ciudadanos”. Así expresa estas relaciones Delia Lerner (1996) en su ya clásico artículo “¿Es posible leer en la escuela?” cuando señala que si la escuela asume “ciertas condiciones” que “deben crearse desde antes de que los niños sepan leer en el sentido convencional del término y una de ellas es que el maestro asuma el rol de intérprete y los alumnos puedan leer a través de él”, se trata de que “Lo esencial” es “hacer de la escuela un ámbito propicio para la lectura, es abrir para todos las puertas de los mundos posibles, es inaugurar un

⁵²En este sentido, damos cuenta de cómo se va caracterizando cierta *expertise* a partir de conformar esos circuitos profesionales. Carolina Cuesta (2011) señala que “Los últimos estudios sobre la dinámica institucional de los saberes especializados revelan que es ‘muy difícil sostener una causalidad lineal que va de los intereses de los actores [...] a las decisiones de políticas públicas; lo que se encuentra es la mediación de circuitos de *expertise* que mientras contribuyen a configurar esos propios intereses, también inciden sobre las políticas estatales a fin de disciplinar a los agentes’ (Camou, 1999: 54). Por lo tanto, en realidad, aquello que hemos venido denominando perspectivas se puede especificar más aún como circuitos de *expertise* (...)” (Cuesta, 2011, p. 153). Para profundizar sobre este tema ver (Cuesta, 2015; 2019).

camino que todos puedan recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita” (pp.4-5)⁵³. Estos mismos postulados pueden encontrarse en publicaciones recientes, por ejemplo, en el Prefacio al libro *Literatura, imaginación y silencio: desafíos actuales en mediación de lectura* de Cecilia Bajour (2020) publicado por la Biblioteca Nacional del Perú se señala que el objetivo es “promover la reflexión en torno a la lectura como práctica sociocultural, a las bibliotecas como espacios de encuentro que posibilitan el desarrollo y a las políticas públicas que inciden en el gran ecosistema formado por las bibliotecas, la lectura, la escritura, el libro y el acceso a la información” y continúa “la Biblioteca Nacional del Perú espera contribuir a la reflexión y a la generación de conocimiento sobre prácticas y espacios que son de gran valor para la construcción de una ciudadanía crítica y de una sociedad democrática” (pp. 5-6). Por lo expuesto, el libro de Bajour aporta en relación al postulado de que la lectura “contribuye a la formación de la ciudadanía crítica” pues colabora con “las sociedades democráticas”. Efectivamente, al recorrer los tres artículos de la autora que componen el libro hallamos planteos, definiciones y argumentaciones que van en ese sentido. Por un tema de extensión, no serán aquí abordadas.

De las citas anteriores también se desprende que, si la lectura y la escritura literarias ayudarían al “proceso de construcción de subjetividades” en el sentido de una serie de efectos que tendría sobre las personas, podemos inferir que se está presuponiendo que los estudiantes no las poseen, en suma, no son “sujetos” o bien presentan algún tipo de déficit, o “pobreza cultural”.

Negativización de “lo escolar”

Otra problemática que se reitera en el corpus analizado es la *negativización* de la escuela, ésta puede rastrearse desde uno de los trabajos más antiguos del corpus (Salvini, 2006) en tanto propone el espacio taller como “marco teórico ideal” para la clase de Lengua y Literatura, ya que permitiría que “las prácticas significantes” se pongan de manifiesto para alcanzar “la participación del lector en el texto y a veces en la escritura” (p.3), en Fernández (2014) el interés en que una actividad cambie del orden de lo “escolar” al orden del “deseo” (p.46), en Bustelo (2016) en tanto la escuela no produciría “experiencias de formación subjetivantes y colectivas” (p.176), en Ichaso (2020) puesto que el interés de las talleristas por “des-escolarizar el espacio” y “alejarse de las concepciones escolares y a menudo estancadas de los saberes literarios” (p.71), en Adur, Woinilowicz y de Mello (2016) que advierten una puja con los propios estudiantes entre “lo escolar” y “lo no escolar” entendido como “el taller” en términos de organización, actividades a desarrollar, entre otras variables.

⁵³En línea con las perspectivas dominantes de enseñanza de la lengua y la literatura y la formación de lectores también encontramos estos postulados en publicaciones recientes orientadas al trabajo docente. Por ejemplo, el documento *Leer literatura en la escuela primaria. Propuestas para el trabajo en el aula* del año 2012, material de apoyatura para docentes del Programa Provincial de Lectura en la Escuela que se propone “enseñar a leer y escribir a través de la literatura” expone que “la convicción que está en la base del Programa es la que establece una implicación entre lectura y democracia: la lectura es sin dudas una herramienta para formar ciudadanos capaces de ejercer sus derechos y obligaciones como tales con intensidad, actitud crítica y voluntad de participación y de construcción colectiva de valores y actitudes” (2012, p.9).

Ahora bien, esta idea de “el taller” responde a la fundamentación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (en adelante NAP, 2006), política curricular legislada en el marco de la promulgación de la nueva Ley de Educación Nacional de 2004, aún vigente, donde el “taller” está formulado como estrategia de trabajo para el área de Lengua. Así, en el apartado “En relación con la lectura y la producción escrita” se deriva la siguiente fórmula repetida para todos los años:

La participación asidua en taller de lectura de textos que divulguen temas específicos del área y del mundo de la cultura, y de textos que expresan distintas posiciones en torno a esas temáticas (capítulos de libros, enciclopedias, textos en soporte electrónico, suplementos de diarios, revistas, entre otros) con propósitos diversos (leer para informarse, para construir opinión, para hacer, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, para confrontar datos y opiniones) (NAP Lengua, 2006, p. 22).

Asimismo, de la palabra “taller” se desprende la siguiente nota al pie:

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

En suma, en los lineamientos curriculares para el área, el “taller” está formulado como estrategia de trabajo para el espacio curricular Lengua y Literatura, por consiguiente, las/os autores/as no están formulando nada “novedoso”, ni “des-escolarizado” y tampoco “distinto” a lo que se realiza en los espacios educativos *extramuros*.

Asimismo, nos resulta por lo menos preocupante que en muchas de las producciones analizadas -las cuales en su mayoría se encuentran íntimamente ligadas a la esfera universitaria ya que son el resultado de talleres desarrollados por proyectos de extensión universitaria y, también, de prácticas docentes en el marco de carreras universitarias de grado- haya un énfasis puesto en la educación no formal y, como contracara, una negativización de la escuela, cuando entendemos que el paso por la escolaridad obligatoria permite alcanzar una titularización formal,

requerida para cualquier instancia de estudio universitaria que muchas veces los/as mismos/as autores/as buscan promover en las y los estudiantes.

Junto a esta idea de “lo no escolar”, advertimos que muchos trabajos no hablan de “enseñanza” sino de “mediación” (Frugoni, 2018; Salvini, 2006; Vernier, 2019; Wilson, 2019). Concepto acuñado en nuestro país desde finales de los años noventa que desproblematiza el concepto de *enseñanza* como característica de época, como explican Feldman (1999; 2010) y Vaca Uribe (2020). Siguiendo a Cuesta (2019), si en los años noventa “El trabajo de enseñar lengua y literatura se reduce a que los docentes controlen y evalúen, y a que los alumnos se sumerjan en una serie de constataciones de los textos que se podrán describir y categorizar según cada modelo teórico” (p. 93), desde los años dos mil en adelante, “el docente es considerado un ayudante (no es un profesional que enseña) de los alumnos” que, “hacen pesar su individualidad (leer no se trata de un hecho social), para que encuentren (no aprendan) estrategias (no conocimientos o saberes) para cada propósito de lectura (de nuevo, no conocimientos o saberes) que ofrece el tipo textual trabajado (no existen textos misturados o híbridos) en cada situación de lectura (no en la clase de lengua o literatura)” (Cuesta, 2019, pp. 100-101).

Como dijimos anteriormente, observamos que se reitera un reclamo por una educación que contemple una especificidad para contextos de encierro punitivo y un trabajo con lo “no formal”, pero en definitiva las modalidades de trabajo no son distintas a las que se realizan en las escuelas del medio libre y, a la vez, son los propios estudiantes quienes reclaman (en varios casos) al espacio educativo que asuma esos modos escolares. Así, encontramos unas maneras de trabajo en las aulas que se reiteran, en tanto parten de la lectura de un texto literario para dar pie a una actividad de producción de escritura -llamada “creativa” o “de invención”- (Adur, Woinilowicz, de Mello, 2017; Barral, 2017; Charaf y García, 2020; Fernandez, 2014; Ichaso, 2020; Peralta, 2001; Salvini, 2006) y que, al ingresar la dimensión de análisis de la disciplina escolar en términos de su historización, son de larga duración en todo el sistema educativo, en el caso de Lengua y Literatura con antecedentes de sistematización ya en los estructuralistas argentinos cuyas producciones de los años '60 hasta lo '80 marcaron las metodologías de la enseñanza de la literatura en nuestro país, no solo de la lengua (Massarella, 2017). Asimismo, encontramos en nuestro corpus actividades para trabajar la producción de escritura a partir de las orientaciones del Grupo Grafein (1982), *El nuevo escriturón* (Alvarado et al., 2003), Andruetto y Lardone (2011), *La gramática de la Fantasía* (Rodari, Gianni, 1997) lo cual responde a la tradición del taller literario en Argentina. Es decir, no es ninguna “innovación” o algo “distinto” y por lo tanto “mejor” a lo escolar organizar una actividad que primero propone la lectura de un texto literario para luego solicitar una producción escrita, como documenta y analiza en profundidad Massarella (2017).

Conclusiones

Resulta por lo menos paradójico que una institución total (Goffman, [1972] 2009) que castiga y vulnera derechos sistemáticamente (Daroqui *et al.*, 2014) al mismo tiempo promueva el derecho a la educación. Es en la cárcel donde muchas personas que fueron excluidas del sistema escolar tradicional retoman los estudios primarios y secundarios y resignifican su vínculo con la institución escolar y con la educación en un sentido amplio. Como hemos dado cuenta en otras investigaciones (Morini, 2023) los sentidos que adquiere la educación para las personas privadas de su libertad son diversos, y las motivaciones para asistir a espacios educativos también varían pero podríamos sintetizarlas: por un lado, oscilan entre el derecho y el beneficio, cuestión íntimamente relacionada a cómo se concibe a la educación intramuros de acuerdo a las leyes que la regulan y que fueron mencionadas anteriormente: la Ley 26.206 de Educación Nacional entiende a la educación como un derecho humano fundamental, mientras que la Ley 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad considera la educación como un beneficio, con una fuerte impronta “resocializadora” (Caimari, 2002; 2007; Daroqui, 2000; Salinas, 2002) puesto que está sustentada por las filosofías “re” (Zaffaroni, 1991) que proponen la “reinserción”, “readaptación social” y “reeducación” de las personas privadas de la libertad a través de la ejecución de un tratamiento penitenciario resocializador donde la educación y el trabajo ocupan un lugar central. Por otro lado, hay una dimensión vinculada a renovar la apuesta por el estudio, ya sea por motivos de índole personal y asociados al disfrute (despejar la mente, aprender algo nuevo, superarse, salir un rato del pabellón) como por una aspiración de finalizar la primaria y la secundaria arraigada en un imaginario educativo más bien tradicional que vincula la obtención del título a la posibilidad de ascenso social, de estudiar una carrera universitaria o acceder a un empleo estable el día de mañana.

Como afirmamos al inicio del presente artículo, en el corpus de trabajos analizado la formación ciudadana se asume como formación de lectores/as y escritores/as de literatura para las personas privadas de la libertad en términos de *emancipación, liberación, construcción de subjetividades, inclusión social y educativa*, entre otros. Términos que también se hallan en los fundamentos curriculares del área en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Entonces, nuestras revisiones críticas buscan repensar las particularidades del contexto de encierro, pero reconociendo las continuidades de perspectivas dominantes para el área. Al mismo tiempo, se propone dar cuenta de las expectativas de las/os estudiantes privados/as de la libertad en relación con lo educativo, puesto que en muchos casos señalan querer recibir una formación justamente en el sentido que socialmente se conoce, esto es, *la escuela común* con sus rituales, espacios, prácticas y conocimientos.

Referencias

- Acín, A. (2016). Aportes interdisciplinarios y pedagógicos a la educación de personas privadas de libertad desde la experiencia en el Programa Universitario en la Cárcel (Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC). En Acín, A., Bixio, B. Mercado, P. (Coords.) *Sentidos políticos de la Universidad en la cárcel, fragmentos teóricos y experiencias* (pp. 115-149). Universidad Nacional de Córdoba.
- Adur, L., Woinilowicz, M. E., De Mello, L. (2016). Narrar es como jugar al póker. Reflexiones sobre autoría, lectura, ficción y valor literario desde el Taller de Narrativa de Devoto. *Espacios de Crítica y Producción*, (52), 111-112.
- Alvarado, M. et al. (2012). *El nuevo escriturón*. El Hacedor.
- Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2011). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Comunicarte.
- Bajour, C. (2020) *Literatura, imaginación y silencio: desafíos actuales en mediación de lectura*. Biblioteca Nacional del Perú.
- Barral, A. G. (2017). *Escrituras extraordinarias: La experiencia de escritura en jóvenes privados de la libertad*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de La Plata.
- Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44), 53-60.
- Bixio, B. (2016). De heterotopías y utopías: aulas de la prisión. En Acín, A., Bixio, B. Mercado, P. (Coords.) *Sentidos políticos de la Universidad en la cárcel, fragmentos teóricos y experiencias* (pp. 69-115). Universidad Nacional de Córdoba.
- Caimari, L. (2002) Castigar civilizadamente. Rasgos de la modernización punitiva en la Argentina (1827–1930). En Gayol S. y Kessler G. (Comp.), *Violencias, Delitos y Justicias en la Argentina*. Manantial.
- Caimari, L. (2007) Entre la celda y el hogar. Dilemas estatales del castigo femenino (Buenos Aires, 1890-1940). *Nueva Doctrina Penal*, 3(2), 427- 450.
- Charaf, S y García, Y. (2020). Un lápiz sin punta, ¿no puede escribir? Un abordaje de experiencias de talleres de lectoescritura en contexto de encierro adolescente. En Parchuc, J.P [et al.] *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro* (pp.101-117). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. UNSAM EDITA y Miño y Dávila Editores.
- Daroqui, A. (2000). La cárcel en la universidad. En Nari, M. y Fabrè A. (Comps.) *Voces de mujeres encarceladas*. Catálogos.
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata.

- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconclusa*. Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Paidós.
- Fernández, M. G. (2014). *Hurtar la palabra poética: escritura, adolescencia y contextos de encierro*. El Hacedor.
- Frejtman, V. (2008). Entre la cárcel y la escuela: elementos para pensar. *Revista Novedades Educativas. De Freire a nosotros y de nosotros a Freire*, 20 (209), 66-70.
- Frejtman, V. y Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo de tensión. Módulo 1*. Buenos Aires, Argentina, Ministerio de Educación de la Nación.
- Frugoni, S. (2018). Bibliotecas Itinerantes, lecturas y mediadores en contextos de encierro. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 4 (7), 114-126.
- García Yomha, D. y Caamaño Iglesias Paiz, C. (2010). *Manual práctico para defenderse de la cárcel*. Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales.
- Gutiérrez, M. (2012). Leyes: lo que dicen y lo que traen sin decir. En Gutiérrez M. (Comp.) *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro* (pp. 231-258). Editores del Puerto.
- Ichaso, I. (2020). Formas de escribir, formas de leer. Una etnografía del taller de escritura narrativa del Centro Universitario Devoto. En Parchuc, J.P [et al.] *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro* (pp. 69-99). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Lerner, D. (1996) Es posible leer en la escuela. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 17 (1), 1-16.
- Massarella, M. (2017). *Los estructuralismos argentinos y la didáctica de la literatura: el caso de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1438/te.1438.pdf>
- Mercado, M. E. (2017). Ponencia presentada en el 1er Encuentro Internacional de Tesistas e Investigadores en temáticas de cárceles y acceso a derechos educativos (EITICE). 10 y 11 de noviembre de 2017, Centro Cultural Universitario de la ciudad de Tandil.
- Monclús Masó, M. y Piechestein, A. C. (2012). La reforma educativa en la Ley Nacional de Ejecución Penal: Reflexiones en torno de su sanción y su aplicación en la práctica (o de los peligros que quede en letra muerta). En Gutiérrez M. (Comp.) *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. (pp. 159-180). Editores del Puerto.
- Monclús Masó M. (2013). La aplicación jurisprudencial de la nueva ley de estímulo educativo. *La educación en las cárceles bajo la lupa*. UNICEN. Disponible en: <http://www.unicen.edu.ar/content/la-educaci%C3%B3n-en-las-c%C3%A1rceles-bajo-la-lupa>

- Morini, L. (2023) "Salir a la escuela, salir al taller": los sentidos de estudiar en la cárcel. *Praxis Educativa*, 27(2), 1-21. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/7409/8245>
- Morini, L. (2021). *Dominancias en la producción reciente argentina sobre lectura, escritura y experiencias formativas con la literatura en contextos de encierro punitivo (2001-2020)*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2159/te.2159.pdf>
- Morini, L. y Pérez, C.(2023). Reflexões sobre a educação dos jovens no contexto do confinamento punitivo na Argentina: desafios e estratégias em tempos de pandemia. Em da Silva Nunes Miranda, K.A; Alves Lopes C.V.; de Barros, S.M.; Alves, J.C. (Orgs.) *Diálogos sobre socioeducação e juventudes: um olhar crítico e emancipatório*.(pp. 180-198). Editora Diálogo Freiriano.
- Pampillo, G. et al. (2010). *Escribir. Antes yo no sabía nada*. Prometeo.
- Parchuc, J.P. (2020). Contar para descontar: tiempo y espacio de la ley en textos escritos en la cárcel. En Parchuc, J.P [et al.] *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro* (pp. 207- 229). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Paz, M.A. (coord.) (2012). *Leer literatura en la Escuela Primaria: propuestas para el trabajo en el aula*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Peralta, L. (2001). Escuela y escritura, una dupla problemática. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 1 (1), 112-117.
- Pérez, C. (2020) *¿Qué se aprende en el taller de alfabetización? Experiencias formativas y aprendizajes situados en un espacio educativo intramuros*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Lanús.
- Pérez, C. (2019). La Ley Argentina de Estímulo Educativo (26.565/11) y la educación en contextos de encierro. Un análisis desde la perspectiva de la planificación educativa. *Espacios en blanco. Revista De Educación*, 1(30), 147-158. Disponible en: <https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-269>
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano-Travesía.
- Rodari, G. (1997). *Gramática de la Fantasía, Introducción al arte de inventar historias*. Colihue.
- Salinas, R. (2002). *El trabajo y el estudio como elementos de reintegración social*. En Conferencia Latinoamericana sobre Reforma penal y Alternativas a la prisión, International Penal Reform, San José de Costa Rica.
- Salvini, G. (2006). *Prácticas de lectura y escritura en situaciones de encierro*. Trabajo presentado para la materia Taller de tesina en la Licenciatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de San Martín.

- Scarfó, F., Morini, L. y Guido Lavalle, M. J. (2023) Aproximaciones a los regímenes y modalidades educativas para jóvenes y adultxs privadxs de libertad. En Aued, V.; Morini, L.; Pérez, C. y Zapata, N. (Coords.) *Educación, Cárcels y Derechos Humanos: 20 años de militancia del GESEC (pp.19-33)*. Liminal Editora.
- Thisted, S. (2013). El derecho a la educación en contextos de encierro: redefiniciones en la Ley de Ejecución Penal de la Pena Privativa de la Libertad. La educación en las cárceles bajo la lupa. UNICEN Divulga.
- Vaca Uribe, J. (2020). La evolución de la enseñanza de la lengua escrita en México: 20 años de reflexión didáctica. *El Toldo de Astier: Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. 11 (20/21), 72-94.
- Vernier, Y. D. (2019). Faltan las presas. Reflexiones sobre las opresiones a mujeres y disidencias presas contadas en primera persona. *Revista Alquimia Educativa*, 6(1) 125-147.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Ediciones Morata.
- Wilson, P. (2019) "Propuestas en torno a la promoción de la lectura en contextos de privación de libertad. Aportes para la democratización de la cultura". Ponencia presentada en la 1ª Jornada Interuniversitaria de Intervenciones Pedagógicas, Vulnerabilidad Socio-Penal, Encierro Punitivo y Derechos Humanos, organizada por El Diploma Superior en Intervenciones Pedagógicas en Contexto de Encierro de la EH-UNSAM, la Especialización en Criminología de la Universidad Nacional de Quilmes y la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lanús. 2019.
- Zaffaroni, E. (1991) La filosofía del sistema penitenciario contemporáneo. En Beloff, M; Bovino, A. y Curtis, C. (Comps.) *Cuadernos de la cárcel*. No hay derecho.
- Zapata, N. (2023) *El derecho a la universidad en la cárcel. Una mirada comunicacional sobre el Programa EduCa de la FPyCS-UNL*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/149008>

CAPÍTULO 7

Alfabetización en lengua guaraní: una revisión crítica a las políticas educativas de la Educación Intercultural Bilingüe

Daniel Rojas Delgado

“¿Sabés hablar guaraní? Mi abuela hablaba, era de Entre Ríos”. “Soy hija de paraguayos pero nunca me enseñaron”. “Tengo un libro en guaraní que me regaló mi ex, si querés te lo doy”. Estas son algunas de las frases que hemos escuchado alguna vez en la escuela, en la facultad o en algún evento social que, en principio, no tendría ningún tipo de conexión con el guaraní. Una lengua indígena con una importante presencia en las grandes ciudades argentinas, una presencia que suele darse en voz baja y sin la estridencia de la lengua oficial, el español.

Pese a haber sido estudiado y utilizado en los siglos XVII y XVIII por los jesuitas en la región guaraníca⁵⁴, por la diplomacia de Manuel Belgrano como jefe del Ejército del Norte, la vida política colonial del Río de la Plata y durante la Guerra de la Triple Alianza en el siglo XIX (1864-1870), durante décadas el guaraní representó “la barbarie”: lo que había que superar y borrar del aula, de las casas y de la vida política y social (Conde y Gandulfo, 2018; Gordillo, y Hirsch, 2010; Melià, 1979; Verón, 2021). Entrado el siglo XX y llegando hasta la actualidad, la vitalidad del guaraní y de lo guaraní aparece en autores canónicos como Horacio Quiroga (Bareiro Saguier, 2007), continúa presente en la toponimia de varios países como Argentina, Paraguay, Uruguay y Brasil (Villalva Filho, 2018), en la utilización del idioma en plataformas y redes sociales⁵⁵, e incluso en tradiciones hoy tan arraigadas e invisibilizadas como el tomar mate -invisibilizado el origen indígena de la yerba mate, que incluso en los primeros tiempos fue considerada una bebida satánica por los jesuitas y los gobernantes de ese tiempo para luego, paulatinamente, convertirse en objeto de comercio y de uso cotidiano para el mundo criollo (Massini, 2018).

54La época jesuita o jesuítica también es llamada la del “guaraní clásico”, denominación dada por autores como el antropólogo León Cadogan, o del “guaraní reduccional”, según el multifacético jesuita Bartomeu Melià (Caballeros Piñero, 2012, p. 33).

55Si bien existen gran cantidad de páginas web que difunden el guaraní, fanpages de Facebook de humor como “Paraguayita Ñañaala” (*Paraguayita Mala*, con más de 2 millones de seguidores, disponible en: <https://www.facebook.com/Paraguayita01/>) o “Pombero Fifi” (*Pombero Fino*, con alrededor de 670 mil seguidores, disponible en: <https://www.facebook.com/MisterPombero/>), también existen comunidades un poco más académicas como “Curiosidades de la lengua guaraní” (242 mil likes, disponible en: <https://www.facebook.com/curiosidadesdelalenguaguarani/>) o páginas con contenido fuertemente visual como “Ndish” (164 mil seguidores, disponible en: <https://www.facebook.com/ndishtv/>). Esta última página la creó Hugo Ruiz, un joven diseñador gráfico oriundo de Ybycuí que actualmente vive en Buenos Aires.

Este capítulo plantea un breve recorrido por la historia de la lengua guaraní para problematizar de forma crítica las políticas educativas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la región, siempre pensando esta historización para obtener algunas pistas de cara al trabajo docente. Por un lado, algunas líneas de investigación, más bien lingüísticas, desde los tiempos de la colonia, cuando los jesuitas sistematizaron las primeras gramáticas del tupí-guaraní; luego la mención a otras líneas de investigaciones recientes en la región; el marco normativo del guaraní tanto en Argentina como en Paraguay; algunos dilemas del bilingüismo en la escuela y ciertos avances que se vienen realizando en materia de habilitar la lengua guaraní en ámbitos que tenía vedados.

Algunas líneas de investigación⁵⁶

Los registros y los primeros abordajes lingüísticos del guaraní no son una novedad, sino que datan de los inicios de la época colonial. La primera línea de estudios sobre el guaraní corresponde a la realizada por los misioneros jesuitas. Ya en los primeros años de la Colonia encontramos el *Arte de Gramática da Língua Mais Falada na Costa do Brasil*, de Anchieta (1595) y el *Tesoro de la lengua guaraní*, de Ruiz de Montoya (1639), por nombrar dos de los textos más importantes de ese periodo, sistematizaciones que aún hoy presentan gran valor lingüístico e histórico, ya que son los primeros escritos de los que tenemos registro. El guaraní, lengua ágrafa hasta entonces, fue transcripto por los jesuitas en los grafemas de las lenguas romances y aprehendido según las gramáticas y los conocimientos que estos tenían del griego y del latín.

Más recientemente, encontramos gramáticas y materiales didácticos escritos por jesuitas del siglo XX (Guasch, 1956; Guasch y Ortiz, 1996; Melià, 1997). Pese a que haya múltiples evidencias de que cumple con todos los requerimientos de una lengua, es hablada por más de 10 millones de personas (Zarratea, 2009) y ha sido reconocida como idioma oficial junto con el español, sigue siendo una lengua que no se reconoce como tal.

A fines del siglo XIX, el positivismo triunfante en el mundo y en Sudamérica -en especial, tras la Guerra del Paraguay (1864-1870)- quiso eliminar al guaraní del suelo paraguayo para guiarlo hacia la *civilización* y el *progreso*:

El guaraní, considerado como inferior e inútil, ya no tenía el mismo valor y peso mientras que el castellano se convertía en la lengua de la cultura, del prestigio y del poder que conducía al éxito social. Por lo demás, la concepción evolucionista y racionalista del “progreso” conforme al espíritu de modernidad de la época, se aplicó de manera relevante en el ámbito de la enseñanza en que Manuel Domínguez, ministro de Educación, denunció el guaraní como el gran enemigo del progreso cultural del Paraguay (Gómez, 2009, p. 75).

⁵⁶Este capítulo es una reescritura del proyecto de investigación del autor para inscribirse al Doctorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, realizada a mediados de 2023.

A lo largo del siglo XX y a comienzos del actual, encontramos una serie de investigaciones regionales y europeas que estudiaron “lo” guaraní desde disciplinas tan variadas como complementarias: estudios referidos a la botánica y la medicina naturalista (Bertoni, 1922, 1927; Cabañas, 2017), las etnografías realizadas en Argentina, Paraguay y Brasil (Boggiani, 1900; Cadogan, 1959, 1960; Clastres, 1974; Gandulfo, 2007, 2015; Nimuendajú-Unkel, 1978), los estudios sobre la historia y la literatura guaraní (Roa Bastos, 1960; Melià, 1992; Bareiro Saguier, 2007a; 2007b; Delgado, 2004), la sociología paraguaya y sus vínculos con el sentir guaraní del pueblo paraguayo (Boidin, 2014, 2016; Corvalán y Granda, 1982; Krivoshein de Canese y Corvalán, 1987) y un sinnúmero de trabajos en clave lingüística (Godoy, 2019; Gregores y Suárez, 1967; Lustig, 1996; Penner, 2007). Retomamos algunas de las líneas de investigación que hablan de bilingüismo, diglosia y poliglosia (Siguán y Mackey, 1986; Gómez, 2007, 2009; Scotto, 2019) para pensar, de cara al proceso de alfabetización, las implicancias de tener una lengua europea que sea considerada prestigiosa o alta y una lengua americana sin prestigio o baja. Algunas investigaciones lingüísticas locales recientes (Fernández, 2008; Martínez, 2009; Rodríguez Loredo, 2021) señalan que Argentina es el país de América Latina que recibe mayor número de inmigrantes y que el 60% procede de países limítrofes. De esta forma el español se pone en contacto con lenguas indígenas como el guaraní y el quechua, que luego llegan al aula.

Los centros urbanos han manifestado, consecuentemente, una serie de cambios en lo que se refiere a su realidad lingüística que ha dado espacio a la configuración de una comunidad plurilingüe y a la convivencia de distintas variedades del español. Los hechos socioeconómicos y culturales han desembocado en esta realidad, fenómeno del que no está exenta la escuela como institución inserta en ese contexto (Martínez, 2009, p. 7).

El marco legal en Argentina y en Paraguay

Resaltamos que nuestro abordaje del tema no repite un modo dominante de abordar la problemática de las lenguas indígenas. Un problema recurrente del estudio de las lenguas indígenas es su invisibilización, producto de distintos discursos sociales recurrentes que construyen una imagen cristalizada sobre estas, como el que afirma que son algo “pretérito”, “minoritario”, “en vías de desaparición”, etcétera. (Dubin, en prensa). Al contrario, aparecen todo el tiempo, porque las lenguas indígenas no son lenguas del pasado (Godoy, 2019; Maldonado, 2017). La presencia y la relevancia del guaraní en el siglo XXI está dada ya que no se trata de una lengua reciente en Buenos Aires y en los grandes conglomerados urbanos, sino de una lengua histórica y hablada en la región desde hace siglos (Dubin, 2022; Galeano Olivera, 2020; Rodríguez Gutiérrez, 2016), vigente en la toponimia (cataratas del Iguazú, esteros del Iberá, Ituzaingó, Itatí, Mocoretá, etc.), la flora (mburucuyá, jacarandá, tacuara, etc.), la fauna (yaguareté, aguará, yacaré, pacú, etc.) e, incluso, en decenas de calles porteñas como Guaminí, Acoyte o Paraná (Martínez Domínguez, 2017).

En el caso argentino, durante décadas, la relevancia de las lenguas indígenas fue puesta en duda o simplemente omitida. Recién a partir de los `90 -con la Ley Federal de Educación N° 24.195 y la Reforma Constitucional del año 1994-, pero sobre todo con la Ley de Educación Nacional del año 2006, esta relevancia comenzó a ser reconocida. El artículo 75, inciso 17, de la Constitución Nacional de 1994 estableció, entre otras cuestiones, que entre las atribuciones del Congreso estaba el “reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural” y también el “asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten”.

La Educación Intercultural Bilingüe -que funciona como Programa Nacional desde 2004 y como modalidad educativa transversal desde 2006 (Ley de Educación Nacional N° 26.206 mediante)- propone introducir de manera oficial las lenguas indígenas como el guaraní en el ámbito escolar del territorio argentino. Unos años antes, el Consejo Federal de Cultura y Educación había planteado que:

La educación intercultural y bilingüe se constituye como estrategia de equidad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza y aprendizaje y reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas (Anexo I de la Resolución N° 107/99 CFCyE).

A su vez, la Ley de Educación Nacional, en su artículo 52, define a la EIB de esta manera:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

En 2007, la Provincia de Buenos Aires incorporó la Educación Intercultural (EI) a través de la Ley de Educación (Ley 13.688), como analizan varios autores (García Palacios, Hecht y Enriz, 2015; Lucas, 2018). Se trata de una normativa que en su artículo 16 señala que busca “promover la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los alumnos, asegurando a los Pueblos Originarios y las comunidades migrantes el respeto a su lengua y a su identidad cultural” y que en el artículo 44 la reconoce como una de las modalidades educativas.

Por otra parte, destacamos el caso de la República del Paraguay, un país bilingüe, como indican los artículos 77 y 140 de la Constitución Nacional de 1992 -tras el regreso de la democracia-. El artículo 77 habla de la enseñanza en la lengua materna y el 140 de que Paraguay es un país bilingüe, cuyos idiomas oficiales son el castellano y el guaraní. En 1994 se llevó a cabo la última Reforma Educativa, que incluyó al guaraní dentro de la malla curricular del sistema escolar. Dicha Ley, según Penner (2020):

(...) formula la pretensión de que al término de la escolaridad todos sean hablantes bilingües coordinados. Lo curioso es que el nuevo marco legal referente a las lenguas se limitó al ámbito de la educación, como si no valiera para los organismos y entidades del Estado (p. 241).

Un planteo similar realizan autoras como Diez, Thisted y Martínez (2015):

En este sentido, es preciso resaltar que un proyecto político-social con perspectiva intercultural, debe estar atravesado por iniciativas construidas entre el campo político y la arena pública, la educación escolar no puede asumir sola los retos de la interculturalidad (p. 165).

Las reconfiguraciones educativas y lingüísticas en el país vecino también estuvieron vinculadas a los cambios políticos desde la vuelta de la democracia. Durante la larga dictadura stronista (1954-1989) los programas de alfabetización en lengua materna estuvieron ausentes (Gómez, 2009). En este sentido, Krivoshein de Canese (1993) señala:

Generalmente los padres querían que sus hijos aprendieran a hablar, leer y escribir en castellano, pero ellos no tomaron conciencia de que para que eso sea factible hacía falta primero alfabetizarlos y darles instrucción en guaraní, así como enseñarles el español como segunda lengua.

Finalmente, en 2010 se promulgó en Paraguay la Ley de Lenguas (Ley 4251/10), que a su vez estableció la creación de la Secretaría de Políticas Lingüísticas en 2011 (Paraguái Ñe`ênguéra Sãmbyhyha) y la Academia de la Lengua Guaraní (Guarani Ñe`ê Rerekuapavê) en el año 2012.

¿Destinatarios indígenas o criollos?

Visto en perspectiva, la problemática de una segunda lengua fuera de la *lengua enseñada* (Cuesta, 2019) en Argentina, está planteada casi en términos geográficos, ya que se ubica más bien en zonas fronterizas, desconociendo o simplificando los procesos migratorios internos y dentro del Mercosur que han vuelto obsoleto el concepto que postula la existencia una lengua

materna de un lado o cerca de la frontera y una lengua materna del otro; los procesos migratorios han acercado y visibilizado más que nunca las lenguas indígenas en los grandes centros urbanos de países como Argentina. Dicho de otro modo: que “la vieja correlación unívoca entre ‘culturas’ y ‘lugares’ se haga más problemática que nunca, y que la mayor parte de los centros urbanos del país contenga actualmente núcleos de gente indígena de las más diversas regiones” (Malkki, 1997; Gupta y Ferguson, 1997, en Gordillo y Hirsch, 2010, p. 18).

Al respecto, formulamos algunos interrogantes: ¿los destinatarios de la EIB deberían ser sólo poblaciones de frontera? ¿Hay posibles destinatarios invisibilizados y/o negativizados en otras regiones del país? Las poblaciones que hablan guaraní, ¿se consideran indígenas? ¿Indígena sigue siendo el término adecuado para una lengua que logró inmiscuirse y formar parte del mundo criollo?

El guaraní en el cotidiano escolar

Han pasado quince años de la instauración de la EIB como modalidad educativa transversal en el sistema educativo argentino -mayoritariamente focalizada en zonas fronterizas- y casi treinta de la incorporación del guaraní al sistema educativo paraguayo. Observamos que existe una vacancia en cuanto a investigaciones que den cuenta del desarrollo de la alfabetización en guaraní, y que incluyan la perspectiva de sus actores -docentes, directivos y estudiantes de magisterio- en el marco de sus condiciones de trabajo y sus realidades sociales, culturales e históricas (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

En este sentido, podría decirse que, si bien la política educativa existe y que hay estudios teóricos sobre el tema, no hay suficiente relevamiento sobre la presencia del guaraní en el cotidiano escolar y, en particular, sobre cómo se lleva adelante esta alfabetización a partir del trabajo docente. Este capítulo focaliza justamente en este problema: no sólo pretende describir la política educativa sino conocer qué sucede, efectivamente, en el cotidiano escolar.

El autor de este capítulo trabaja en colegios secundarios y coordina desde hace seis años un taller de lengua y cultura guaraní en la ciudad de La Plata (aprendió el idioma en el núcleo familiar y también de forma autodidacta). Señalamos este hecho, no para reducirlo a un caso biográfico sino por sus implicancias metodológicas y epistemológicas desde las cuales hemos venido pensando el tema actual de investigación: es una epistemología del saber educativo y una metodología de la investigación didáctica (Dubin, 2019). Este taller, en primer lugar, ha permitido comenzar un recorrido en la recolección de datos sobre la presencia del guaraní en la ciudad. A su vez, nos puso en contacto con distintas instancias académicas que nos permiten darle otro tipo de envergadura teórica a las primeras aproximaciones sobre el tema que realizamos desde el taller.

En correspondencia, la relevancia de la lengua guaraní encontrada en el cotidiano social de la ciudad de La Plata contrastaba con la poca o nula presencia curricular de la lengua en el sistema universitario local: una relevancia dada por el interés de las maestras y de las demás

personas que se acercaban a participar del taller y por la capilaridad del guaraní que manifestaban en sus trayectorias personales⁵⁷.

El bilingüismo y su complejidad

Existe un gran número de investigaciones sobre la EIB (Bordegaray y Novaro, 2004; Diez, Thisted y Martínez, 2015; González, 2019; Unamuno, Gandulfo y Andreani, 2020). Algunas comparan la educación intercultural en algunos países como Argentina, Paraguay y Brasil. Por tomar sólo algunos ejemplos, Enriz (2009) destaca la figura del Auxiliar Bilingüe de la EIB, que en el caso de la provincia de Misiones permite que adultos de la comunidad tengan algún grado de participación en el aula; en Brasil, respecto a las comunidades mbya guaraní, refiere que “han sido pioneras en la región en considerar el valor de la lengua materna para producir conocimientos”, que hasta se han incluido “contenidos indígenas en la currícula” y que contemplan las potencialidades de la oralidad en el aula; en Paraguay, la escolaridad bilingüe atraviesa todo el sistema escolar y se centra en la escritura: la “bi-alfabetización” paraguaya parte de la concepción de que se trata de un país bilingüe.

Como contrapunto, Núñez y Casimiro Córdoba (2020) afirman que en Salta y Misiones los estudiantes critican la EIB, ya que se observa que, dentro del sistema educativo, “salvo excepciones, prima la cultura externa y dominante”. En el caso de Salta, señalan que “los contenidos curriculares y lingüísticos que enseñan los profesores bilingües no han sido incorporados en el diseño curricular, no forman parte de los proyectos institucionales ni de la planificación áulica”.

A su vez, desde el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) de la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia), López plantea que:

(...) con el correr del tiempo, los padres y madres indígenas han desarrollado cierto nivel de sospecha en cuanto a la EIB: si ésta es tan buena como dicen funcionarios de Estado y académicos -por lo general, miembros del sector cultural hegemónico- ¿por qué entonces ésta no se aplica también en las ciudades y con los hijos e hijas de esos funcionarios y académicos? ¿Por qué ellos no se benefician de esa riqueza? (2006, en línea).

⁵⁷Fue así que con la colega Carmen Lezcano -con quien hemos dictado el taller de lengua guaraní durante los primeros años- nos integramos al grupo de estudio “Lenguas indígenas y cotidiano escolar” dirigido por el Dr. Mariano Dubin -inscripto desde el año 2017 en el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, con doble dependencia tanto al CONICET como a la Universidad Nacional de Plata.

Entendemos la complejidad que asume la alfabetización, la lectura, la escritura y la enseñanza de la lengua en la escuela, más aún cuando son dos las lenguas implicadas y en contacto:

El contacto lingüístico fruto de los procesos migratorios posee consecuencias directas en el desarrollo sociolingüístico de los grupos implicados. El análisis de los modos de interacción lingüística, de participación de cada una de las lenguas o variedades en las formas en que los individuos se vinculan lingüísticamente entre sí, resulta un factor central para conocer las redes existentes dentro de las comunidades (...) (Martínez, 2009, p. 21).

En este punto, tomamos dos definiciones de bilingüismo de Siguán y Mackey (1986) (en Gómez, 2009). En la primera leemos:

Por nuestra parte proponemos llamar bilingüe a la persona que, además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua, y que es capaz de usar una y otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia. Se trata, evidentemente, de un bilingüismo que podemos considerar perfecto o ideal, ya que lo que encontramos en la realidad son individuos que se aproximan más o menos a este ideal, pero la definición es útil porque nos sirve de punto de referencia (...) (Gómez, 2009, p. 95).

En la segunda leemos:

Llamamos bilingüismo social o colectivo al hecho de que en una sociedad o en un grupo o institución social determinada se utilicen dos lenguas como medio de comunicación. (Gómez, 2009, p. 98)

López (2000) señala que el 90% de la población paraguaya es bilingüe y que “quienes tienen al guaraní como lengua de uso predominante aprenden castellano en la escuela mientras que los hispanohablantes deben también aprender el guaraní”. La noción de bilingüismo, sin embargo, no está exenta de controversias y de detractores, ya que este tipo de denominaciones “en ocasiones son funcionales a políticas neoliberales, encubriendo desigualdades socioeducativas” (Hecht, 2016, p. 187). ¿Qué tipo de guaraní se enseña en la escuela? ¿Se podría enseñar otro? Los años de escolaridad, ¿permiten aprender a hablar y a escribir en guaraní a los hispanohablantes o más bien apunta a que los guaraní-hablantes aprendan español?

Autores como Melià (1997, p.91) discuten el pie de igualdad que pueden llegar a tener ambas lenguas cuando más bien se trata de un bilingüismo que postula que “una de las dos lenguas cuenta con una larga tradición de escritura, mientras que la otra ha sido tradicionalmente ágrafa”. Señala que estas tradiciones están más vinculadas al status y a la institucionalidad del guaraní en sí que a la cantidad de textos publicados, ya que:

A pesar de haber sido una lengua muy escrita y que lleva siglos de escritura, el guaraní continúa siendo, sin embargo, tildada de lengua ágrafa, y se la trata como tal. Su escritura no cuenta como escritura; no configura “documento”.

¿Hay que atribuirlo al supuesto bilingüismo? ¿El bilingüismo apoya la escritura en ambas lenguas o trabaja en contra de una de ellas? (Melià, 1997, p.95-96).

A su vez, pensar el guaraní en términos de lengua “minoritaria” y de “minorizada” nos lleva a observar lo que ocurre con lenguas como el vasco o el catalán (Penner, 2020) o con otros grupos sociales a lo largo de la historia:

Si el término “minoría” implica por definición una parte de un entero más grande, desde el punto de vista sociológico, un grupo minoritario, cuyos miembros están reunidos por una misma etnia, religión, lengua, cultura, o nacionalidad, o por una combinación de alguno de estos elementos, no necesariamente constituye una efectiva minoría numérica. El ejemplo más notable lo representa Sudáfrica, donde la población Bantú, más numerosa que la de origen europeo, ha sido tratada siempre en su propio país, hasta las recientes elecciones, como una minoría. Así, en los estados meridionales de Estados Unidos -Mississippi, Alabama y Carolina del Sur-, los negros, aun representando la mayoría numérica de la población, ocupan una posición de minoría respecto del grupo, menos numeroso pero dominante, de los blancos (Collo y Sessi, 2001, pp. 275-276).

Por todo lo anterior, un concepto que conviene agregar para complejizar y formular hipótesis acerca de las dificultades y tensiones de la interculturalidad es el de “diglosia”:

Vale decir, una lengua funciona como dominante, pese a su condición de minoritaria, y la otra, la mayoritaria, se comporta como expresión del grupo dominado, se vuelve una lengua “minorizada”.

Lingüísticamente esa relación se revela en la diglosia, el sistema de la comunicación desequilibrada. Es decir que distintas esferas de significación de esa comunicación están reservadas a una o a otra lengua en contacto. Se trata de una situación propia de la condición social (Bareiro Saguier, 1990).

Esta noción de diglosia nos permite analizar desde una nueva óptica la educación intercultural, al anclar las lenguas en territorios y disputas concretas, con historias, procesos y tensiones que exceden los marcos normativos nacionales y la aplicación de programas elaborados por técnicos de los respectivos ministerios de Educación. Otros autores (Bérestain, 1995; Scotto, 2019) desarrollan y complejizan esta categoría al referirse a la poliglosia: cuando son tres o más lenguas las que coexisten en un mismo espacio geográfico. Golluscio y Ciccone (2017, p.24) señalan que el desprecio y el descrédito hacia el guaraní y hacia el quechua en zonas de contacto con el español “se basa en relaciones de poder” que plantean la existencia de

“lenguas más perfectas que otras”. Dicen que “según este punto de vista, lenguas que no tienen categorías gramaticales propias de las lenguas occidentales son consideradas incompletas e inferiores” y atribuyen estas valoraciones a las ideologías lingüísticas que circulan en cada época. Agregan que “el inglés tiene un sistema de tiempos verbales más reducido que el del español, el quechua o el guaraní y, sin embargo, nadie afirmaría que el inglés es inferior o incompleto”⁵⁸.

En Paraguay, en 2010 se promulgó la Ley de Lenguas (Ley 4251/10), que a su vez estableció la creación de la Secretaría de Políticas Lingüísticas en 2011 (SPL) y la Academia de la Lengua Guaraní (ALG) en 2012. Entonces se comenzó a retomar un debate centenario sobre el alfabeto y la escritura en guaraní, ahora desde un organismo oficial y con la disyuntiva entre la normativización de la lengua y su normalización (Penner, 2020). ¿Qué debería ocurrir primero? ¿Cómo realizarlo?

En un país donde los guaranihablantes no escriben su lengua y tampoco lo reclaman, donde la burguesía exige el inglés para sus hijos; donde los hijos de la élite, cuando quieren aprender el guaraní, piden que sea el que les permite comunicarse “en guaraní”, y no en una lengua precolombina actualizada con un arsenal léxico inventado para reemplazar los préstamos que desde siglos están en boca de guaraní hablantes, el postulado “primero normativizar la lengua” es un franco desacierto. En el mundo contemporáneo la escritura unificada poco se corresponde con los medios actuales de comunicación (Penner, 2020, p. 261).

En sintonía con estos debates, pero ya no desde la academia, notamos que en páginas de Facebook como “Curiosidades de la lengua guaraní” o “Ndish” -ambas ya mencionadas en una nota al pie- suelen darse algunos intercambios cuando publican o sugieren un neologismo para referirse en guaraní a alguna palabra de habla castellana. Entonces aparecen frases del estilo “así no se dice”, “así no se escribe” o “¿quién habla así?”⁵⁹ Los aportes de Soares (2017) sobre los niveles de transparencia/opacidad de la escritura de las lenguas -en relación al portugués, lo que plantea en su investigación- podría servirnos para profundizar sobre los niveles de dificultad

58Un dato que aporta Verón (2017, p. 125) sobre la Ley N° 5031/13, por medio de la cual se introdujo el inglés en todo el sistema escolar paraguayo, desde el Preescolar hasta el Tercer Año de la Educación Media (es decir, el último del secundario): “la nota llamativa de esta ley es la inusual rapidez con que ha sido aprobada, y sin realizarse consulta alguna ni siquiera a la máxima autoridad de la Secretaría de Políticas Lingüísticas, institución que ya estaba en pleno funcionamiento en el momento de su aprobación. A los promotores de la lengua guaraní nos costó más de una década de tesonero trabajo lograr la Ley de Lenguas; en ese proceso tuvimos que realizar congresos, seminarios, charlas y audiencias públicas en Asunción y todo el territorio nacional, incluso en el exterior. La Ley N° 5031 fue aprobada en pocos meses”.

59En una de las varias entrevistas que le han hecho a Hugo Ruiz, diseñador paraguayo radicado en Buenos Aires y creador de “Ndish” (148 mil seguidores, disponible en: <https://www.facebook.com/ndishtv/>) cuenta: “Mi audiencia está compuesta en su mayoría por jóvenes de 15 a 25 años, lo que me pone muy contento. Hemos crecido, y hablo en plural porque somos una comunidad donde los usuarios comentan, hacen sugerencias, me envían contenidos que quisieran ver, y yo trabajo a partir de eso. Arranqué intentando llenar un espacio que estaba vacío. En 2010 gané una mención en la Bienal Iberoamericana de Madrid, en la categoría de diseño social, y ahí me di cuenta que tenía que apuntar a algo más grande y entonces comencé a buscar otros recursos para seguir creciendo. Mi idea es generar otros espacios, sumar más gente y crear un club de conversación en guaraní, que ya se hace en Paraguay, y que se puedan crear foros de divulgación del lenguaje.” (Flechas, Carolina (23 de agosto de 2019). El guaraní, de los ancestros a las redes. *Agencia de Noticias de Ciencias de la Comunicación de la UBA*. <http://anccom.sociales.uba.ar/2019/08/23/yopara-de-los-ancestros-a-las-redes/>).

y las potencialidades del guaraní, que en su grafía actual presenta las características de una lengua bastante transparente:

En un extremo, es transparente la ortografía en la que a cada fonema le corresponde una letra, como ocurre en el finlandés; en el extremo opuesto, es opaca la ortografía en que el mismo grafema puede representar diferentes fonemas, diferentes grafemas pueden representar un mismo fonema, combinaciones de letras (grafemas complejos) pueden representar fonemas, como ocurre en el inglés. Entre esos dos extremos, los sistemas ortográficos se distribuyen en un continuo que va de la casi total transparencia a la gran opacidad. (Soares, 2017)

En este sentido, la primera regla del alfabeto guaraní oficial dice así:

La lengua guaraní tiene 33 fonemas propios que se representan por medio de 33 grafemas o letras que son: A a, Ã ã, Ch ch, E e, Êê, G g, Ê ê, H h, I i, Í í, J j, K k, L l, M m, Mb mb, N n, Nd nd, Ng ng, Nt nt, Ñ ñ, O o, Ô õ, P p, R r, Rr rr, S s, T t, U u, Û û, V v, Y y, Ý ý, ' (Puso). La Academia de la Lengua establece, igualmente, el uso de las letras D, F, y LL para escribir palabras provenientes de otras lenguas, una vez reglamentadas. En este alfabeto oficial no existen letras mudas ni con doble función. Tampoco existen fonemas que se representan por medio de más de una letra. Los dígrafos o letras bilíteras representan un solo fonema. (Primera regla ortográfica del guaraní, aprobada en la sesión del 4 de noviembre de 2015 por la Academia de la Lengua Guaraní)

Presente y futuro de la enseñanza del guaraní

Finalmente cabe destacar que, a nivel regional, el guaraní ha avanzado algunas posiciones dentro del espacio público durante la última década en materia de legislación pública, legitimación social y presencia mediática -la tríada organismos estatales, sistema educativo y medios de comunicación-:

- en Paraguay, la creación en 2010 y la puesta en funcionamiento al año siguiente de la Secretaría de Políticas Lingüísticas o Paraguái Ñe`ënguéra Sãmbyhyha, que tiene rango de ministerio y una misión importante: la normalización del empleo del idioma guaraní como lengua oficial
- en el Parlamento del Mercosur (Parlasur), desde 2014, junto con el español y el portugués, es uno de los idiomas oficiales de trabajo
- en el mundo académico, su enseñanza como materia en universidades argentinas (UBA, UNLP, UNSAM, UNAJ, USAL, UNAF, UNNE, UNR), paraguayas (UNA, UPAP), y uruguayas (Universidad de la República), entre otras (Universidad de Lyon,

Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Mainz) y existen, en Paraguay, tanto la licenciatura como el doctorado en Lengua y Cultura Guaraní

- la coexistencia de varias instituciones de enseñanza como la Academia de la Lengua Guaraní, el Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní (con sede en Asunción y filiales en Argentina y Brasil), el Instituto de Lingüística Guaraní del Paraguay (IDELGUAP) y la Fundación Yvy Marãe`y, también en Paraguay
- la capacitación para miembros del poder judicial (Corrientes y Asunción), para funcionarios públicos de distintos organismos paraguayos (el Senado, el Banco Central, el Ministerio de Industria y Comercio o el Gabinete Civil de la Presidencia de la República) y bolivianos (en ciudades como Tarija, Santa Cruz La Paz)
- la incipiente producción de materiales educativos en guaraní, avalados por los ministerios de educación de Paraguay, Bolivia y Argentina (como en la plataforma Educ.ar), materiales que en general se centran en leyendas y poesías
- la incorporación del guaraní al traductor de Google, realizada en 2022
- la utilización del guaraní en plataformas como *Instagram*, *Facebook*, *Youtube* y *WhatsApp*, ya sea para enviar audios, textos, imágenes o videoclips en guaraní o realizar doblajes.

Pese a todo lo anterior, incluso en un país con alto volumen de circulación del guaraní como Paraguay, cabe preguntarse qué espacio ocupa la enseñanza de/en lengua indígena frente a la que se realiza en español. Dicho de otra manera, por la ministra de Políticas Lingüísticas: “Heta mbo`ehára noñe`êi guaraníme ha upévare ombo`e haguâ ko ñeê, oipuru castellano”⁶⁰ (Alcaraz de Silvero, 2010).

Si bien consideramos que es un gran avance la presencia del guaraní en los espacios académicos y en la escuela, hay que tener en cuenta que el proceso de alfabetización es más arduo y más complejo que el que indica toda la normativa señalada.

A modo de cierre, una anécdota que me contó una prima que vive en Paraguay: cuando estaba haciendo su pasantía médica, les tocó atender pacientes de las afueras de Caaguazú (ubicada a 180 km de Asunción) y una de sus colegas había escrito en la historia clínica de su paciente: “paciente no colaborativo”. Ella se acercó, le habló en guaraní y conversaron sin ningún problema. El *problema*, finalmente, era que la otra médica le hablaba en español y no se podían comunicar. ¿Quién no colaboraba con quién?

Conclusiones

Como hemos visto en este capítulo, la presencia del guaraní y de lo guaraní puede rastrearse desde la época de la Colonia hasta la actualidad, ya sea en los textos escritos por los jesuitas,

60“Muchos docentes no hablan guaraní y por eso, para enseñar esta lengua, utilizan el castellano”.

en la diplomacia del Río de la Plata, la literatura escolar, la toponimia de gran parte de la región, tradiciones como el mate y ser una lengua hablada por alrededor de 10 millones de personas. Tras rastrear los primeros libros y gramáticas escritos por lingüistas jesuitas desde fines del siglo XVI, recorrimos gramáticas y algunos materiales didácticos más recientes, del siglo XX. Vimos también cómo luego de la Guerra de la Triple Alianza (1864-1870), cuando Paraguay es derrotado, se busca silenciar y eliminar al guaraní, como enemiga del progreso social y cultural, asociado al castellano.

Planteamos que la presencia y la relevancia del guaraní en el siglo XXI está dada ya que no se trata de una lengua reciente en Buenos Aires y en los grandes conglomerados urbanos, sino de una lengua histórica y hablada en la región desde hace siglos, vigente en la toponimia, la flora, la fauna e, incluso, en decenas de calles porteñas.

Sin embargo, en el caso argentino, durante décadas, la relevancia de las lenguas indígenas fue puesta en duda o simplemente omitida. Recién a partir de los '90 -con la Ley Federal de Educación N° 24.195 y la Reforma Constitucional del año 1994-, pero sobre todo con la Ley de Educación Nacional del año 2006, esta relevancia comenzó a ser reconocida. Además, a su vez, señalamos que la Educación Intercultural Bilingüe -que funciona como Programa Nacional desde 2004 y como modalidad educativa transversal desde 2006- propone introducir de manera oficial las lenguas indígenas como el guaraní en el ámbito escolar del territorio argentino.

Por otra parte, hablamos del caso de la República del Paraguay, que es un país bilingüe, como indican los artículos 77 y 140 de la Constitución Nacional de 1992. Dos años más tarde, cuando se llevó a cabo la última Reforma Educativa, se incluyó al guaraní dentro de la malla curricular del sistema escolar. Mencionamos también que en 2010 se promulgó en Paraguay la Ley de Lenguas (Ley 4251/10), que a su vez estableció la creación de la Secretaría de Políticas Lingüísticas en 2011 (Paraguái Ñe`ênguera Sâmbyhyha) y la Academia de la Lengua Guaraní (Guarani Ñe`ê Rerekuapavê) en el año 2012.

En otro apartado nos referimos a la complejidad de los procesos migratorios actuales, que dificulta plantear la existencia del guaraní detrás de ciertas fronteras, ya que eso significaría desconocer o simplificar los movimientos migratorios internos y dentro del Mercosur. Esto plantea una serie de interrogantes tales como si los destinatarios de la EIB deberían ser sólo poblaciones de frontera o si hay posibles destinatarios invisibilizados y/o negativizados en otras regiones del país. En este sentido observamos que existe una vacancia en cuanto a investigaciones que den cuenta del desarrollo de la alfabetización bilingüe en guaraní y que incluyan la perspectiva de sus actores -docentes, directivos y estudiantes de magisterio- en el marco de sus condiciones de trabajo y sus realidades sociales, culturales e históricas.

Por todo esto, nuestra investigación propone realizar una revisión crítica de los problemas de la alfabetización y la enseñanza de la lengua guaraní en las últimas décadas a partir del análisis de los documentos oficiales de la Educación Intercultural Bilingüe, para ponerlos en diálogo con la historia no documentada de este fenómeno y describir las tensiones que, a partir del trabajo docente, se plantean en la escuela.

En relación al objetivo general recién mencionado, se busca identificar qué concepciones acerca de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), lo indígena y las lenguas indígenas como el guaraní aparecen tanto en la legislación argentina y paraguaya como analizar la política curricular respecto a la enseñanza del guaraní y de la alfabetización en guaraní que se expresa en Diseños, Orientaciones y materiales educativos de ambos países. A su vez, se revisarán manuales de texto, consignas de trabajo en el aula y materiales didácticos para conocer cómo se realiza el proceso de alfabetización en dos lenguas y, de ese modo, indagar sobre los métodos de enseñanza y sobre las formas de aprendizaje del guaraní escolar.

Todo lo anterior permitirá describir y explicar parte de los procesos de invisibilización y negativización de las lenguas indígenas como el guaraní en el aula frente al prestigio de la lengua oficial que se enseña. A partir de trabajos de campo realizados en escuelas de Caaguazú y La Plata, estudiar el trabajo docente, para dar cuenta de las posibles tensiones entre las prescripciones curriculares y los saberes docentes a la hora de trabajar con hablantes de lenguas indígenas; señalar las dificultades del trabajo docente en torno al guaraní mediante entrevistas, para describir la complejidad de la enseñanza en dos lenguas y para revalorizar algunas de las propuestas didácticas recabadas; y recopilar y analizar algunos discursos sociales, escolares y mediáticos que circulan en torno a la utilización del guaraní como lengua escrita o lengua oral cotidiana.

Referencias

- Alcaraz de Silvero, L. (2010). Tekombo'e ha Ñe'êGuarani. *KuaapyAyyu*, Revista Científico-Pedagógica del Instituto Superior de Educación "Dr. Raúl Peña" (1), 93-102. <http://www.inaesdi.edu.py/Revistas/index.php/ayvu/article/view/10>
- Anchieta, J. (1990 [1595]). *Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Loyola. <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000008359&bbm/4674#page/6/mode/2up>
- BareiroSaguier, R.(1990). Alfabetización en lengua materna. En R.BareiroSaguier, *De nuestra lengua y otros discursos*. Biblioteca de EstudiosParaguayos. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/de-nuestras-lenguas-y-otros-discursos--0/html/ff525200-82b1-11df-acc7-002185ce6064_19.html#l_24
- BareiroSaguier, R.(2007a). Horacio Quiroga: la tercera orilla de la frontera. *Diversidad en la literatura de Nuestra América I*, 169-194. Servilibro.
- BareiroSaguier, R.(2007b). Estratos de la lengua guaraní en la escritura de Augusto Roa Bastos. *Diversidad en la literatura de Nuestra América II*, 63-88. Servilibro.
- Béristain, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. Porrúa.
- Bertoni, M. (1922). *La civilización guaraní. I: Etnología: origen, extensión y cultura de la raza Karáí-Guaraní y protohistoria de los Guaraníes*. Ex Silvis.
- Bertoni, M.(1927). *La civilización guaraní III: Etnografía: conocimientos. Libro I: La higiene guaraní; Libro II: De la medicina guaraní*. Ex Sylvis.

- Boggiani, G. (1900). Compendio de etnografía paraguaya moderna. *Revista del Instituto Paraguayo* (3).
- Boidin, C. (2014). Textos de la modernidad política en guaraní (1810-1813). *Corpus.Archivos virtuales de la alteridad americana*, 4(2). <https://doi.org/10.4000/corpusarchivos.1322>
- Boidin, C.(2016). Pensar la modernidad/colonialidad en guaraní (XVI-XVIII). *Cuadernos de Antropología Social*, (44). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Ciencias Antropológicas, 7-25. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2016000200001&lng=es&tlng=es
- Bordegaray, N. y Novaro, G. (2014). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos De antropología Social* (19), 101-119. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4481>
- Caballos Piñero, A. (2012). Melià y el guaraní de la historia. En *Melià. Escritos de homenaje*, 33. Instituto Superior de Estudios Humanísticos y Filosóficos “San Francisco Javier”.
- Cabañas, B. M.; Escobar-Salinas, J. S.; Ríos González, C. M; Frutos Chamorro, T. L.; InvernizziPrats, J. M. (2017). Nivel de conocimiento sobre terminologías médicas en Guaraní de los profesionales de salud del Hospital Regional de Coronel Oviedo. *Revista del Nacional (Itauguá)*, 9 (1), 4-18. <http://scielo.iics.una.py/pdf/hn/v9n1/2072-8174-hn-9-01-00004.pdf>
- Cadogan, L. ([1960] 2005). *Mil apellidos guaraníes. Aporte para el estudio de la onomástica paraguaya*. Tiempo de Historia.
- Clastres, P. (1974). *La société contra l'Etat: recherches d'anthropologie politique*. Les Editions de Minuit.
- Collo, P. y Sessi, F. (2001). Minorías. En P. Collo y F. Sessi, *Diccionario de la tolerancia* (275-276). Editorial Norma.
- Conde, M. F. y Gandulfo, C. (2018). Nuevos usos y significaciones del guaraní en un proyecto de elaboración de materiales didácticos en Corrientes. Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Investigación y Posgrado. *Revista La Rivada*, 6 (nº 10), 15-31. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/82395>
- Corvalán, G. y De Granda, G. (1982). *Sociedad y lengua: bilingüismo en el Paraguay*. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- Cuesta, C.(2019) *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. UNSAM Edita y Miño y Dávila.
- Delgado, S. (2004). La poesía guaraní frente al tercer milenio. *Caravelle, Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien* (83), 191-200. https://www.persee.fr/doc/carav_1147-6753_2004_num_83_1_1490
- Diez, M. L.; Thisted, S. I.; Martínez, M. E. (2015). Educación intercultural como política pública: el análisis de la experiencia de la provincia de Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Ciencias Antropológicas; *Boletín de Antropología y Educación*; 163-168. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/107517>

- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar* (Tesis de posgrado). Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctor en Letras. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>
- Dubin, M.(en prensa). *Embrujos, lenguaraces y seres sobrenaturales. Reflexiones escolares sobre la alfabetización, la lengua y la literatura.*
- Enriz, N. (2011). Educación Intercultural Bilingüe en Tres Países. *Políticas Educativas – PolEd*, 3(1).<https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/22539>
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconclusa. *Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas*, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Fernández, K. L. (2008). Lenguas en contacto: el caso guaraní / español en la República Argentina. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, N° 13 y 14 (2007 y 2008), 39-49.
- Flechas, C. (23 de agosto de 2019). El guaraní, de los ancestros a las redes. *Agencia de Noticias de Ciencias de la Comunicación de la UBA*.<http://anccom.sociales.uba.ar/2019/08/23/yopara-de-los-ancestros-a-las-redes/>
- Galeano Olivera, D. (2020). El guaraní, idioma oficial del Mercosur. *Guarani Ñe'é – David Galeano Olivera*. <https://dgaleanolivera.wordpress.com/2020/10/13/el-guarani-idioma-oficial-del-mercosur/>
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní `acorrentinado` en la escuela rural: usos y significaciones*. Editorial Antropofagia.
- Gandulfo, C. (2015). Itinerario de una investigación sociolingüística en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe guaraní-castellano en la provincia de Corrientes, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(96). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2048>
- García Palacios, M.; Hecht, A. C.; Enriz, N. (diciembre 2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XII (N° 12), 1-25. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1508>
- Godoy, L. (2019). Instrumentos del siglo XXI: el caso del portal Educ.ar. En Narvaja de Arnoux, Elvira y Bein, Roberto(Eds.). *Peronismo y glotopolítica. Intervenciones en el sistema educativo y las academias*, 61-106. Editorial Biblos.
- Golluscio, L. y Ciccone, F. (coord., 2017). Introducción. *Material de consulta para el docente en contextos de diversidad lingüística*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Gómez, G. (2007). *La lengua vernácula en el proceso sociohistórico del Paraguay*. Servilibro.
- Gómez, G. (2009) *El Plurilingüismo Paraguayo. Un fenómeno que enlaza y separa. Evolución de la lengua guaraní y proceso de jerarquización lingüística*, 53 y 54. Servilibro.
- González, D. (2019). Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada. *Datos de la educación*. Publicación del Observatorio Educativo de la UNIPE. 2(4).

<http://observatorio.unipe.edu.ar/attachments/article/154/Obs%20UNIPE.%20Datos%204.%20EIB.pdf>

- Gramática Guaraní. GuaraníÑe`etekuaa*(2019). Academia de la Lengua Guaraní. Servilibro.
- Gordillo, G. y Hirsch, S. (2010). La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina. *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Pp. 15-38. La Crujía, Buenos Aires.
- Gregores, E. y Suárez, J. A. (1967). *A Description of ColloquialGuarani*. TheHague-Mouton& Co.
- Guasch, A. (1956). *El idioma guaraní. Gramática y antología de prosa y verso (3era edición refundida y acrecentada)*. Editor Casa América – Moreno Hermanos.
- Guasch, A. y Ortiz, D. (1996): *Diccionario Castellano-Guaraní y Guaraní-Castellano*. Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch (CEPAG).
- Hecht, A. C. (2013). (In)Definiciones de La Escolarización en Contextos de Diversidad Etnolingüística. Análisis de La EIB en Argentina. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, 3 (1),185-211.
- Krivoshein de Canese, N. (1993). Cultura y bilingüismo en el Paraguay, en *Suplemento Antropológico*. Asunción, vol. 28 (112), 107-120.
- Krivoshein de Canese, N. y Corvalán, G. (1987). *El español del Paraguay en contacto con el guaraní*. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- López, L. E. (4 de marzo de 2006). Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. *Aula Intercultural*. <https://aulaintercultural.org/2006/03/04/desde-arriba-y-desde-abajo-visiones-contrapuestas-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-america-latina/>
- Lustig, W. (1996). Mba'éichapaoiko la guarani. Guaraní y jopara en el Paraguay. *Ñemitý* (33), 12-32. https://www.staff.uni-mainz.de/lustig/texte/jopara2_lustig.pdf
- Maldonado, N. E. (2017). *Historias de terror que circulan entre nuestros alumnos de la escuela primaria: sus consumos y juegos* [Trabajo Final de Integración], Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. (2009). *El entramado de los lenguajes*. La Crujía.
- Martínez Domínguez, M. (2017). *La Buenos Aires paraguaya: calles porteñas con nombres en guaraní*. Biblos.
- Massini, M. (2018). Erva mate em debate: Federico Borromeu, jesuítas e médicos. *Antiguos Jesuítas en Iberoamérica*, 6 (1), 3–20. <https://doi.org/10.31057/2314.3908.v6.n1.19192>
- Melià, B.(1992). *La lenguaguaranídelParaguay: historia, sociedad y literatura*. Editorial Mapfre.
- Melià, B.(1997). *El Paraguay inventado*. Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch (CEPAG).
- Melià, B.; Farré, L. y Pérez, A. (1997 [1958]). *El guaraní a su alcance. Un método para aprender la lengua guaraní del Paraguay (14ta edición)*. CEPAG.
- Nimuendaju-Unkel, C. ([1914]1978).*Los mitos de creación y de destrucción del mundo como fundamentos de la religión de los Apapokúva-Guaraní*. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.

- Núñez, Y. I. y Casimiro Córdoba, A. V. (2020). La educación intercultural bilingüe y sus desafíos para población guaraní de Salta y Misiones (Argentina). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85); 419-447. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Parlasur (2014). *Lengua Guaraní se convierte en idioma oficial de trabajo del Parlamento del Mercosur*. <https://www.parlamentomercosur.org/innovaportal/v/8221/1/parlasur/lengua-guarani-se-convierte-en-idioma-oficial-de-trabajo-del-parlamento-del-mercosur.html>
- Penner, H. (2007). Se habla. Es guaraní. No es guaraní. Es castellano. No es castellano. Es guaraní y castellano. No es guaraní ni castellano. ¿Qué es? *Signos Lingüísticos* (5), 45-95. <https://signoslinguisticos.izt.uam.mx/index.php/SL/article/view/59>
- Penner, H. (2020). Gestión glotopolítica del Paraguay: ¿primero normativizar, después normalizar? *Caracol*, (20), 232-269. <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/171873>
- Roa Bastos, A. (1960 [2010]). *Hijo de hombre*. Losada.
- Rodríguez Gutiérrez, Y. V. (2016). *Vitalidad de los préstamos léxicos del guaraní en el español del Uruguay*. Tesis de Maestría en Ciencias Humanas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/19022>
- Rodríguez Loredo, A. (2021). *Aulas multiculturales: Nuevos desafíos para la enseñanza de la lengua*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/172>
- Ruiz de Montoya, A. (1639). *Tesoro de la lengua guaraní*. <https://archive.org/details/tesorodelalengua00ruiz/page/n9/mode/2up>
- Siguán, M. y Mackey, W. (1986). *Educación y bilingüismo*. Santillana-Unesco, 17.
- Scotto, V. (2019). La poliglosia como evento lingüístico que cuestiona la didáctica y la formación docentes: una propuesta desde la práctica en un 1° año en la ciudad de La Plata. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. FaHCE, UNLP, 10 (19), 107-117. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero19/pdf/MScotto.pdf>
- Soares, M. (2017). Aprendizaje de la lengua escrita en diferentes ortografías y en la ortografía del portugués brasileño. *Alfabetización. La cuestión de los métodos*, 87-122. Editora Contexto.
- Unamuno, V., Gandulfo, C. y Andreani, H. A. (2020). *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero*. Buenos Aires, Biblos.
- Verón, M. A. (2021). Derechos lingüísticos. El dolor lingüístico paraguayo. *Derechos económicos, sociales y culturales*. Codehupy, 211-225. <https://ddhh2021.codehupy.org.py/el-dolor-linguistico-paraguayo/>
- VillalvaFilho, M. R. (2018). Terminología indígena guaraní en Brasil. *Tercer Seminario Internacional sobre Traducción, Terminología y Lenguas Minorizadas*. Editorial Arandurâ.
- Zarratea, T (2009). El guaraní: la lengua americana más viable. *Revista Paraguaya de Sociología*. Vol. 46, (134), 35-49.

CAPÍTULO 8

Al otro lado de la desmetodización: pensamiento narrativo, consumos culturales y discursos sociales en la enseñanza de la literatura

Carolina Cuesta

La desmetodización de la enseñanza de la literatura: planteo del problema

Desde el recorrido por la formación docente universitaria y la investigación⁶¹ que hace a los desarrollos que he realizado y continúo sobre problemas de enseñanza de la lengua y la literatura, también de la alfabetización inicial, desde una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica⁶², me permito en el presente trabajo focalizar sobre las *metodologías de la enseñanza de la literatura* que, de hecho, componen o es la manera en que denomino a sus maneras de realizarse como *propuestas didácticas* (Cuesta C., 2011 y 2019). Me refiero a las acciones de los y las docentes que hacen a una parte fundamental de su trabajo cotidiano apoyado en las decisiones asumidas respecto de *cómo* llevar a cabo las clases con todo lo que supone ese *cómo* en cuanto, justamente, decisiones metodológicas de la enseñanza de la literatura que, asimismo, son epistemológicas y, por lo tanto, en conjunto, son disciplinarias. El

61Me refiero al recorrido efectuado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), al menos desde el año 2010 en su Profesorado en Letras, más específicamente en la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura (con estudiantes de grado, en algunos casos ya en ejercicio de la docencia en las escuelas secundarias. Se trata de desarrollos vinculados con problemas de la enseñanza de la literatura, particularmente, abordajes sobre las metodologías de la enseñanza de la literatura desde una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica. Y que también, realizamos en el Departamento de Humanidades y Arte de la Universidad Pedagógica Nacional (DHya-UNIPE) desde el año 2013, cuando dicha universidad todavía era provincial, y que particularmente llevamos a cabo desde el año 2017 (momento de su nacionalización) en la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria (modalidad virtual), con colegas que ejercen la docencia en distintas jurisdicciones del país y en distintos niveles del sistema educativo, profesores y profesoras de educación primaria (maestras y maestros de grado), formadores en dichos profesorados, de secundaria, de lenguas extranjeras, de educación de adultos, de la llamada educación especial, bibliotecarios, integrantes de equipos directivos, psicólogos/as y psicopedagogos/as y demás colegas que desde distintos roles realizan cotidianamente en sus instituciones educativas sus trabajos docentes. Desde el año 2022, sólo me encuentro ejerciendo la docencia e investigación en el Área de Alfabetización y Didáctica de la Lengua y la Literatura (DHya-UNIPE).

62No profundizaré sobre los fundamentos epistemológicos y metodológicos de esta perspectiva dado que me propongo concentrarme en la dimensión de análisis aquí presentada. Estos desarrollos en particular se encuentran en otras publicaciones a las que remito a lo largo del texto, en especial, Cuesta C. (2011, 2019). Asimismo, se hallan distintos abordajes de problemas de enseñanza de la lengua y la literatura y de la historia efectuados desde la misma perspectiva en las investigaciones realizadas por Virginia Cuesta (2012), Matías Massarella (2017), Mariano Dubin (2019), Manuela López Corral (2020), Luciana Morini (2021), María Inés Oviedo (2021), Matías Perla (2021) y en artículos de Mariana Provenzano (2020), entre otros. Algunas de estas investigaciones y líneas de indagación son referenciadas a lo largo de este capítulo.

interés por las metodologías de la enseñanza de la literatura (como también de la lengua, la alfabetización inicial, entre otros recortes de objetos de estudio de una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica), se fundamenta en el sentido que la mayoría de los y las colegas con quienes transitamos estos caminos de docencia e investigación me han referido y refieren constantemente a manera de preocupación. En otras palabras, a manera de un *vacío metodológico* que las perspectivas didácticas dominantes o más conocidas en sus formaciones de grado y continuas no atienden (Cuesta C., 2011 y 2019). Así, estas referencias que recurren sobre la ausencia de producciones de conocimientos atinentes a las dimensiones metodológicas de la enseñanza de la literatura han aportado la posibilidad de validar en y desde el propio trabajo docente que dichas metodologías no son reductibles a una especie de “tema menor” respecto de las elaboraciones de marcos conceptuales o que tan sólo se tratarían de sus derivaciones “naturales” que todo profesor y profesora “deberían saber”.

Por el contrario, se trata de poner en suspenso denominaciones como *secuencias didácticas* o *proyectos*, al menos desde sus tipificaciones como pasos a seguir en una idea de lo que se debería aprender primero para lograr aprender después, y así sucesivamente, para colocar en el centro de las reflexiones al propio trabajo docente que se dirime en dimensiones mucho más complejas, es decir, características específicas y concretas de las instituciones educativas en las que se trabaja, las comunidades a las que atiende, sus territorios, sus especificidades sociales, culturales, lingüísticas que no responden necesariamente a universales de la larga historia de las concepciones sobre los aprendizajes. Concepciones universales, o demasiado generales, que opacan o desplazan el hecho de que cuando pensamos una clase, una serie de clases, como docentes, en todo caso, estamos pensando esos aprendizajes en estrecha relación con la enseñanza. Y aquí el sentido de proponer saberes y formas de ser enseñados lo que también significa aprendidos⁶³.

En esta decisión de focalizar en las metodologías de la enseñanza de la literatura, también me permito, ahora, ingresar a sus problematizaciones los aportes de Magda Soares (2017), docente e investigadora de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil). Quien, a propósito de sus revisiones históricas sobre las distintas concepciones de la alfabetización dadas desde hace al menos 40 años en nuestra región, y que no aplican solamente a esta área disciplinar y a la educación inicial y primaria en particular, sino a todo el sistema educativo de nuestros países, a todas sus disciplinas, ya que se tratan de *concepciones* justamente de la educación en general, llama la atención sobre lo que denomina *proceso de desmetodización*. Es decir, que la autora revisa la negativización de los *métodos de enseñanza*, extensible al objeto de indagación que aquí propongo, *las metodologías de la enseñanza de la literatura*, mediante el análisis de cómo las objeciones del paradigma constructivista a los métodos que se diseminaban para mediados de los años ‘80 y que “fueron hegemónicas en el área de la alfabetización, particularmente en el discurso académico y en las orientaciones curriculares”, y “hasta los años iniciales del siglo en

63En otros trabajos (Cuesta, C., 2011 y 2019) desarrollo estas dimensiones que me permiten postular el carácter *circunstanciado* de las metodologías de la enseñanza que incluye las demandas y prefiguraciones del propio sistema educativo.

curso” abonaron a esa creencia. Agregó, generalizada a todas las disciplinas escolares, pues además implicaron e implican toda una serie de directivas para el trabajo docente. Ya que se lo insta a abandonar los métodos “calificados como ‘tradicionales’” para pasar a asumir “una práctica pedagógica de estímulo, acompañamiento y orientación del aprendizaje respetando las peculiaridades del proceso de cada niño” (2017, p. 22). Con ello, Soares explica que la llamada “revolución conceptual” que implicó el constructivismo en educación vehiculado tanto en los ámbitos académicos como en las definiciones de las políticas educativas, abonó al proceso de desmetodización que persiste hasta el presente, ya que “en el marco de la matriz teórica del cognitivismo piagetiano, el nuevo paradigma, afirma, al contrario [del interés por el método], la prevalencia del aprendizaje sobre la enseñanza cambiando el enfoque del profesor hacia el aprendiz” (Soares, 2017, p. 21).

Para quienes venimos transitando desde hace décadas, en mi caso desde los años '90, la docencia y, especialmente, la formación docente es claro reconocer cómo esta *ideología de la desmetodización*, si se me permite la reformulación, ha calado hondo junto con otras variables en una serie de disyuntivas propias de la enseñanza de la literatura. A través de la investigación de Mariano Dubin (2019) sobre los discursos educacionales de las perspectivas dominantes en la enseñanza de la literatura y la formación de lectores instituidos desde los años '90 en adelante en la Argentina, pero también reconocibles en otros países de la región, se puede agregar que la ideología de la desmetodización es hasta nuestros días una versión particular de la negativización de los métodos de enseñanza de la literatura. Ya que, para el caso de la enseñanza de la literatura encuentra en una serie de *eslóganes* vinculados a posicionamientos *de clase* sobre la literatura en cuanto se afirma que tan sólo ella brindaría el *plus simbólico* que concretaría en las aulas esa posibilidad de *complejizar el pensamiento* de alumnas y alumnos, tan sólo ofreciéndoselas (Dubin, 2019). En palabras expresas de Dubin (2019) se trata de “eslóganes [que] se constituyen discursivamente a través de una sumatoria de conceptos que superponen fragmentos, mejor dicho, piezas, de teorías culturales y cognitivas” (p. 45). Así, la docencia *no debe enseñar literatura*, pues *enseñar* se comprende como un acto de imposición adultocéntrico, pero que se reemplaza por otro, en todo caso, de igual calibre: como “las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores [definen a] ('la literatura como experiencia', 'la literatura como placer de la lectura', 'la literatura como ingreso a la cultura escrita', 'la literatura como ciudadanía', etc.)” (p. 88), el niño, la niña, los y las jóvenes leerán *libremente y sin ataduras* al modo de lo que dichas perspectivas dominantes dicen que es leer literatura en la escuela. A saber, *ingresarán en la cultura escrita, viajarán a mundos posibles, construirán sus subjetividades, construirán significado autónomamente, conocerán el placer de la lectura*, y demás eslóganes afines (Dubin, 2019). Estas perspectivas o enfoques, explica el autor, particularmente “abonan en la psicogénesis fundadas en los paradigmas de la psicología cognitiva, intervenciones ocasionales de especialistas en teoría y crítica literaria inspiradas en el

postestructuralismo francés, usos y apropiaciones locales que se hacen de algunos estudios franceses sobre la lectura y los lectores” (Dubin, 2019, p. 32)⁶⁴.

Este entramado, lógicamente, es consecuente con lo señalado por Soares (2017) respecto del rol de la docencia que, de incumplir con el “estímulo, acompañamiento y orientación” (vuelvo a la cita) respecto de esa literatura que tan sólo se ofrece a los y las estudiantes, porque por sí misma lo haría todo, estará en falta con sus aprendizajes, aporito por mi parte, será sindicada de “tradicional”.

Si se es, o no, un o una docente “tradicional” es una de las tensiones recurrentes relevadas en los trabajos de campo que efectuamos con docentes de diferentes niveles educativos y jurisdicciones del país que repercute de manera más que sensible para el caso de la enseñanza de la literatura, ya que, como sintetice antes, es claro que los eslóganes y definiciones de la literatura de las perspectivas dominantes operan en un plano ético profesional. Sea cual fuese la ideología de cada docente el *dictum* de no ser tradicional tiene como horizonte de referencia el hecho de no plantear ninguna metodología de la enseñanza y hacia su interior, actividades, que repliquen o acaso reverberen las tradiciones de enseñanza de la disciplina escolar. Como señala José Fonseca de Carvalho (2001), filósofo brasileño que ha investigado justamente los discursos educacionales y específicamente articulados en las premisas constructivistas que permean todas las orientaciones del trabajo docente actual y en las distintas disciplinas escolares, *eso distinto o diferente* que se le impone al docente a manera de retirarse de la enseñanza, de nuevo, porque así será “innovador”, etc., no elucida en nada la práctica educativa, sino que programáticamente oficia sobre la docencia a modo de doctrina⁶⁵.

Por lo tanto, importa aquí aclarar que *tradicición* no significa “tradicional” en esa misma tónica de negativización del orden metodológico de la enseñanza, en línea con la desmetodización que plantea Soares (2017), cuando la estudia en el marco de la educación en general, y que explica como continua *alternancia, movimiento pendular* entre lo que se define en educación como

64Así, estas perspectivas o enfoques se organizan como “1) unos desarrollos más focalizados en producir conocimiento didáctico con bases en postulados de la psicogénesis -y por lo tanto enmarcados en la psicología experimental- que vienen siendo dominantes y encuentran su expresión acabada en el llamado enfoque de las prácticas del lenguaje -con presencia tanto en los diseños curriculares de la escuela primaria como secundaria- (...); 2) una didáctica autodenominada ‘sociocultural’ que en realidad asume las premisas de corte crítico y teórico literario del estructuralismo, postestructuralismo y de estudios sobre la lectura y los lectores, todos ellos franceses” (Dubin, 2019, p. 33). No puedo dar cuenta en este trabajo de toda la investigación de Dubin (2019), más adelante retomo cómo en el marco de este estado de situación el autor valida la indagación sobre las culturas populares, específicamente sus abordajes sobre las narrativas orales de seres maravillosos, que expresadas en las aulas posibilitan toda una serie de replanteos teóricos en la enseñanza de la literatura.

65No estamos agotando aquí el análisis de este estado de situación del carácter doctrinario que han asumido las orientaciones de las políticas educativas, en realidad a nivel internacional, desde los años '90 con antecedentes incluso en los '70 y de continuidad hasta la actualidad, más allá de las ideologías político partidarias de cada gestión de gobierno en los países, incluidos los de nuestra región y que son estudiadas por varios autores que recuperamos en nuestras investigaciones (Cuesta, C., 2011 y 2019; Dubin, 2019; Oviedo, 2021; Perla, 2021). Así, por ejemplo, Jorge Vaca Uribe (2020) desde el mismo constructivismo en didáctica general revisa la invención del *docente constructivista* quien, como explicamos más adelante, será aquel que respete las *construcciones de conocimientos* de los y las estudiantes *mediando* con los objetos de conocimiento. Estas premisas se expresan en las orientaciones de las políticas educativas a nivel global definidas por los organismos internacionales mediante el enfoque de las competencias, para el caso que aquí nos interesa, ya que desarrollar todas las dimensiones del problema excede al presente trabajo, a manera de un *saber hacer* que deberían conducir los y las docentes en las aulas. Respecto de la enseñanza de la literatura que en dichas orientaciones se reconfigura como *formación de lectores* se trata de poner a los y las estudiantes en contacto con textos literarios en pos de *mediar* las lecturas (Dubin, 2019). En qué consiste esa mediación, qué tendría de diferente en cuanto “innovación” respecto de “lo tradicional”, en suma, cómo deberían trabajar los y las docentes con esas lecturas, qué conocimientos literarios supondrían, cómo serían considerados respecto de su acreditación en el sistema educativo y demás preguntas pertinentes al trabajo docente son completamente elididas en dichas orientaciones.

“tradicional”, y por ello “dificultad” en procura de ser superado por lo “nuevo”, en el sentido de “innovador”. En palabras de la autora:

Y como consecuencia de diferentes respuestas sugeridas para esa dificultad el método se tornó, también ya entonces, una *cuestión* en el segundo sentido de la palabra: un objeto de controversias y polémicas. Una cuestión que atravesó el siglo XX y todavía persiste, recibiendo a lo largo del tiempo, sucesivas y pretendidas “soluciones” en un movimiento analizado por Mortatti (2000) de continua alternancia entre “innovadores” y “tradicionales”. Así, un “nuevo” método es propuesto y en seguida es criticado y negado, sustituido por otro “nuevo” que califica al anterior de “tradicional”. Este otro “nuevo” es a su turno negado y sustituido por otro “nuevo” que, algunas veces, es apenas el retorno de un método que se había convertido en “tradicional” y renace como “nuevo”, y así sucesivamente (Soares, 2017, p. 17) [la traducción es nuestra].

Entonces, sumo al análisis, *tradiciones* no refiere a lo anterior ni tampoco a “lo superado”, sino a *tradiciones de las disciplinas escolares* entendidas como producciones de conocimientos propios de la escuela y en su historicidad (Cuesta C., 2011 y 2019). Un ejemplo del movimiento pendular referido por Soares (2017) en la cita anterior, localizado en la enseñanza de la literatura en nuestro país, respecto del “Este otro ‘nuevo’ es a su turno negado y sustituido por otro ‘nuevo’ que, algunas veces, es apenas el retorno de un método que se había convertido en ‘tradicional’ y renace como ‘nuevo’” son los llamados “talleres de escritura creativa” (o “literaria”) que todavía se siguen considerando en la investigación didáctica de las perspectivas dominantes como “lo nuevo”, o “lo innovador”. Cuando, en realidad, nuestras investigaciones (Cuesta C., 2011 y 2019) pero más aún la realizada por Matías Massarella (2017) en profundidad, revelan que en los desarrollos de los estructuralismos argentinos se hallan los fundamentos conceptuales y metodológicos respecto de trabajar con las escrituras de los y las estudiantes a manera de escribir frases o textos a propósito de distintas consignas en su mayoría lúdicas. Se trata, especialmente, de las propuestas de Ernesto Camilli y Nicolás Bratosevich, el primero con producciones fechadas a fines de los años '50, que durante las décadas de los '60, '70 y '80 potencian en un sentido de metodología de la enseñanza la noción de *combinatoria de la lengua*, y aquí el significado estricto del carácter lúdico, en distintas posibilidades genéricas de escrituras poéticas y narrativas, entre otras (Massarella, 2017). Así, cualquier consigna de taller de escritura que proponga un *cómo sería si* se cambia un narrador o un personaje de un texto literario leído, sus puntos de vista, situaciones donde ocurren los hechos, el objeto o sujeto estilizado en lengua poética; o que en un escrito propio se haga dialogar a personajes ya definidos, se solicite que se inicien con tal o cual frase, o se finalice, o que poetice o narre tal o cual situación de determinadas características ofrecidas de antemano (aclaramos que en estos casos poetizar siempre significa extremar el uso de figuras retóricas), entre otras variaciones posibles, no tiene nada de novedoso y tampoco ello significa que entonces habría que superarlo para buscar otras alternativas. El punto es reconocer y conocer su historicidad en la disciplina escolar para avanzar sobre el movimiento pendular explicado por Soares (2017) que abona a la ideología de la

desmetodización y que, en realidad, no da cuenta del trabajo docente sino de los intereses particulares de los especialistas gestores de las definiciones, para el caso aquí presentado, sobre la enseñanza de la literatura vehiculadas mediante los eslóganes de los discursos educacionales antes referidos.

Las cronologías respecto del surgimiento y la “renovación” de los talleres de escritura que borran de su tradición constitutiva a los estructuralismos argentinos son sintetizados por Mariana Provenzano (2020) quien además devela la retórica con la que ocultan que en última instancia hablan de un método. Explica la autora que “En el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, se reconoce la influencia de una importante tradición en talleres de escritura (Alvarado, 2001; Frugoni, 2006; Pampillo, 2010)” que viene promoviendo:

(...) la implementación institución escolar de dichos talleres como punto de partida para comenzar a profundizar desde allí la relación entre escritura y literatura (Pampillo, 2010). Según estos lineamientos, la modalidad de talleres literarios ha renovado el espacio áulico al contemplar la creación literaria como un proceso que apuesta a “construir esta relación epistemológica con la lengua y la literatura a partir de la práctica de escribir ficciones” (Frugoni, 2006, p. 78). Dicha formulación se encadena con un método de enseñanza que incorpora el uso de consignas que promueven la escritura “facilitándola”, conformando con esta una relación activa y productiva. En otras palabras, estamos hablando de ubicar al alumno en una posición que reconfigure las restricciones retóricas propias de cualquier situación de escritura: género, adecuación comunicativa, imaginar un posible destinatario, entre otras posibilidades (Provenzano, 2020, p. 365).

Por lo tanto, la cuestión es volviendo a Soares (2017), preguntarse por lo que queda fuera de la desmetodización que en realidad es un discurso del método en su sentido más preceptivo que omite y niega la historicidad de la disciplina escolar y con ello la de los saberes docentes compeliéndolos a su puesta en suspenso, incluso censura, si de pronto asumen el tono de “lo tradicional” junto con las demás negativizaciones que se le imprimen al trabajo docente, siempre sospechado de “impericias” varias. Justamente, prosigue Provenzano (2020) en su artículo recortando en el estado de situación sobre los talleres de escritura, presentados como “la” posibilidad de que los y las estudiantes asuman “la creación literaria” en pos de que construyan la “relación epistemológica con la lengua y la literatura a partir de la práctica de escribir ficciones” (vuelvo a citar) no da cuenta de las escrituras que los alumnos y las alumnas producen en las clases de literatura a propósito de consignas que cumplen con estas orientaciones. De esta manera “se puede observar cómo muchas de estas escrituras pueden integrarse a un todo complejo que supera los límites de lo que convencionalmente denominaríamos *textos de invención* (que en las particulares realizaciones de las clases generalmente suele asociarse al taller como el momento en el que ‘no se estaría enseñando’ debido a su carácter lúdico)” (Provenzano, 2020, p. 365). Ocurre que la omisión de la génesis, en eso “viejo” que se hace retornar presentado como “nuevo”, volviendo a Soares (2017), antes citada, “que, algunas veces,

es apenas el retorno de un método que se había convertido en ‘tradicional’ y renace como ‘nuevo’” claramente se produce un vaciamiento disciplinar: al ocultar el método la ideología de la desmetodización niega con sus eufemismos de “lo creativo”, “la invención”, como si fueran sinónimos⁶⁶, que eso lúdico que promueven las consignas de escritura con restricciones retóricas no se explica mediante afirmaciones, en realidad nada explicativas, sobre la relación epistemológica con la lengua y la literatura, sino, como señala Provenzano en conocimientos lingüísticos y literarios específicos. De base, se trata de un trabajo con los niveles de la lengua (incluido el textual) que permite validar la restricción para desde allí propiciar las posibilidades de combinatoria (por ejemplo, solicitar el cambio de narrador de un texto restringe incluso el nivel morfosintáctico, no sólo lexical y textual respecto de que los sucesos narrados se modifiquen, ya sea si el pedido se basa en cómo contaría la historia un perro/a, gato/a, una persona con tal o cual identidad). Y aquí, la tradición epistemológica y metodológica de los estructuralismos que, en un presente, como lo hace Provenzano (2020) a quien vuelvo más adelante, podemos resignificar en otros marcos teóricos en pos de lograr mayores alcances explicativos de lo que excede a esta tradición en cuanto presentan las escrituras de los y las estudiantes. Pues, “estas narraciones [de los y las estudiantes] reformulan debates que giran alrededor de la distinción entre ficción y biografía o permiten resignificaciones acerca de lo que es o sería la literatura”, en muchos casos “generando tensiones entre los modos de escribir legítimos en la institución escolar, las propias maneras de presentarse a sí mismos como jóvenes, y de qué sujeto hablamos cuando decimos que la subjetividad es una construcción narrativa” (Provenzano, 2020, pp. 365-366).

La última pregunta de Provenzano (2020) respecto de a qué refiere el planteo de la *subjetividad como una construcción narrativa* remite a esto “nuevo” que traerían los talleres de escritura según las orientaciones que analiza⁶⁷. Por mi parte, ya he estudiado en profundidad

66Me permito una larga nota al pie. Los inconvenientes respecto del significado de “creación” vehiculado a través del concepto de “genio creador” en cuanto excluyente suele ser tematizado en las producciones sobre los talleres de escritura que cita Provenzano (2020). De allí la justificación de la opción por *invención*. No obstante, los efectos de sentido resultan ser otros en la docencia cuando el problema se observa desde la desmetodización como ideología de los discursos educacionales aquí observados. Así, Soares (2017) desarrolla otra línea de explicación y que nos reenvía nuevamente a las dominancias de ideas constructivistas que o se desconocen, o se omiten, en dichas producciones dada su ajenezidad respecto de la escuela y el trabajo docente (Cuesta C., 2011 y 2019). Fundamenta Soares (2017) que el concepto de “escritura inventada”, en realidad, persigue oponerse a “expresiones que son frecuentemente usadas por investigadores y educadores” en un sentido de precisión conceptual respecto de las primeras escrituras de los niños en la educación primaria. Así, no se trata de “escritura creativa” ya que “El verbo *crear* tiene el sentido de dar origen a algo, y el niño no parte de la nada (...) por lo tanto no *crea* una escritura, lo que hace poco pertinente la expresión *escritura creativa*”. También, busca diferenciarse de la “expresión *escritura espontánea* [porque] no siempre el niño escribe espontáneamente, sino también provocado por el dictado o solicitud de los adultos, luego, la expresión limita la escritura producida por el niño en algunas situaciones excluyendo otras”. De allí, “la preferencia por *escritura inventada* basada en el sentido más corriente del verbo *inventar*: establecer relaciones entre objetos ya conocidos” (nota al pie 27, p. 231). Asimismo, explica Soares (2017, p.229) que Carol Chomsky fue una de las precursoras del concepto para los estudios cognitivos sobre lectura y escritura. Me interesa destacar respecto de estas precisiones conceptuales que justamente, como expongo más adelante, este significado de *invención* basado en que quien escribe no lo hace desde la nada (crear) sino desde la puesta en relación “entre dos objetos ya conocidos” (inventar) no se corresponde con definiciones de “escritura de invención” en cuanto espera de textos que respondan a ideas esteticistas de la literatura. Desarrollo esta cuestión en particular en Cuesta (2019, pp. 121-137) explicada por la misma Gloria Pampillo, pero que, no obstante, detallo en la siguiente nota al pie.

67Nuevamente, me permito una larga nota al pie. La referencia es a la antes citada publicación de Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Libros del Zorzal en Provenzano (2020). Respecto de la exégesis que se realiza allí sobre la producción de Maite Alvarado, efectúo por mi parte una serie de revisiones (Cuesta, C., 2011, pp. 184-200) en las que puntualizo sobre los valiosos aportes de la autora en cuanto la elaboración de propuestas didácticas que también deben ser reconocidas en la tradición de los estructuralismos argentinos. Cuestión explicada por la misma Gloria Pampillo en una entrevista que recupero (Cuesta, C., 2011 y 2019) cuando informa la cronología de la conformación del grupo Grafein cuyos inicios ubica en 1973 con los talleres de Nicolás Bratosevich a los

estas líneas con sus sistemas de apoyaturas teóricas (Cuesta C., 2011) que son consecuentes con las revisiones realizadas por Dubin (2019) en relación con, vuelvo a citar, “eslóganes [que] se constituyen discursivamente a través de una sumatoria de conceptos que superponen fragmentos, mejor dicho, piezas, de teorías culturales y cognitivas” (2019, p. 45). El enunciado que señala Provenzano (2020) proviene de una larga tradición de los estudios desarrollados en diferentes disciplinas como la psicología y la pedagogía, la historia, antropología de perspectiva cultural enmarcadas en el llamado “viraje narrativo” en las ciencias sociales que en el caso de las primeras especialmente, discuten las apropiaciones del constructivismo o psicogénesis en educación. La referencia reenvía directamente a la “teoría del pensamiento narrativo de Jerome Bruner” (Cuesta, V., 2012, p. 7) y que amerita cantidad de precisiones al respecto que, por razones de extensión, no puedo agotar aquí. No obstante, traigo la investigación de Virginia Cuesta (2012) sobre los aportes de los mencionados estudios para problematizar la enseñanza de la historia y sus relaciones con la enseñanza de la literatura en el sentido de trabajar con las narrativas de los y las estudiantes. Las narrativas, entonces, se convierten en interés de investigación de Bruner desde los años ‘80 cuando “Formado en la escuela psicológica norteamericana piagetiana, descubre más tarde los textos de Vigotsky y comienza a discutir su propia formación y sus supuestos prestándole cada vez más atención a los dispositivos culturales y sociales que permiten desarrollar el pensamiento” (p. 21). En consecuencia, recorriendo los trabajos más relevantes de Bruner⁶⁸ la autora desglosa sus fundamentos, definiciones de objeto de estudio y conceptuales en pos de comprender su teoría que, reiteramos, es sobre una *modalidad específica del pensamiento* que se desarrolla respecto de la *cultura*, lo que significa

que asistió y que recuerda como “buena experiencia”, pero más “tradicional” en relación con Grafein, grupo que conoció “a través de los talleres de Daniel Samoilovich”. El grupo, que se estaba integrando de manera “independiente” había tenido un proyecto previo ideado por NóéJitrik y Josefina Ludmer desde la cátedra de Literatura Hispanoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. No obstante, sigue Pampillo, a causa de la cantidad de estudiantes que asistían a los encuentros, decidieron llevarlo a cabo por fuera de la facultad con Mario Tobelem, ayudante de la cátedra, y el ya mencionado Samoilovich que no estaba en la carrera pero que escribía al estilo vanguardista. Los miembros del grupo que menciona Pampillo son Cristina Santiago, Maite Alvarado, Mari Carmen Rodríguez, Silvia Kohan y Susana Kosh. Así, explica que “la idea de Grafein era hacer un taller para todos, un taller de escritura: no un taller literario” (Pampillo en Seoane, 2005, p. 51-54). En palabras de Pampillo “ahí se les cruza la teoría literaria de ese momento”, y enumera “el posestructuralismo, (el grupo de críticos y escritores franceses) Tel Quel, (Julia Kristeva, (Roland) Barthes, la producción desde la palabra”. Respecto de las consignas, dice, muchas “vienen de los juegos surrealistas, como los ‘cadáveres exquisitos’. Otras por ejemplo de Raymond Queneau... y después Ou Li Po (Ouvroir de Littérature Pontentielle: Taller de Literatura Potencial), todo un grupo de franceses de los que la gente de Grafein toma directamente juegos con el lenguaje”. Con ello, “entra muchísimo lo lúdico, y lo lúdico tiene un poco esta concepción de la literatura como una combinatoria que viene del estructuralismo, pero también importa que la gente experimente y juegue con la literatura”. Sin embargo, Pampillo cuenta que ese juego no era tan libre, sino que “en realidad aunque te dijeran que no había valoración, de hecho, había algo implícito que tendía a un tipo de texto que no era el tradicional ni la escritura tradicional, sino que eran historias que se iban rompiendo o que daban vueltas o que iban derivando” (Pampillo en Seoane, 2005, pp. 51-54). Por lo tanto, el grupo Grafein propiciaba una orientación particular de la literatura cuya concepción de base se oponía a lo tradicional entendido como el relato lineal, ya que las historias que valoraban debían ser de ruptura, aquellas que “daban vueltas o iban derivando”. En todo caso, la idea de experimentación lúdica, que Pampillo reconocerelacionada con el estructuralismo en cuanto la idea de literatura como combinatoria, era controlada a través de la espera de un cierto tipo de escritura y no otra. Esta orientación que claramente puede llamarse *didáctica*, aunque el grupo y sus adeptos nunca utilicen este nombre para sus propuestas, comporta una de las tensiones del trabajo docente bien ligada a las producciones de los/as estudiantes, ya que no prevé o acepta historias que “no den vueltas” (Cuesta, C., 2019, pp. 127-128). Justamente, este problema es abordado por Provenzano (2020). La entrevista a Gloria Pampillo fue realizada por Silvia Seoane (2005). “Ya no tenemos prurito en poner la ficción como desencadenante de la escritura”. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3 (3), 63-70.

⁶⁸Bruner, Jerome (1987). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan cuenta a la experiencia*. Gedisa; (1988). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza y (2003). *La fábrica de historias*. FCE.

con los otros, más precisamente con los relatos de los otros que hacen a la historia de las culturas. En nada se trata de tal o cual consigna de “taller de escritura creativa” que solicite que se narre tal o cual circunstancia, a la manera de generar un texto narrativo cualquiera, ya sea estilizado o no, o de metaficción y demás. Avanzando en los desarrollos de Bruner, Cuesta, V. (2012) señala: “[el autor] investiga cómo la psicología popular está cargada de relatos que le dan sentido a nuestra vida, aunque no sean objetivos según criterios científicos. Esta ‘psicología popular’, según Bruner, caracterizada por ciertas creencias, significados y valoraciones tiende a canonizarse y a generar relatos que estructuran el mundo” (p. 22). Desde este recorte:

Bruner explora el pensamiento narrativo a través de dos fenómenos inscriptos en nuestro proceso de socialización. Por un lado, la “entrada en el significado”, entendida como aquella capacidad que lleva a los niños pequeños a ingresar a un nuevo mundo de significados a partir de los primeros soliloquios y construcciones narrativas. La adquisición del lenguaje provee de un conjunto de símbolos con los cuales negociar como sujetos interpretantes un mundo de significados desde los primeros años de la infancia. Por otro, Bruner explora cómo “las personas narrativizan su experiencia del mundo y del papel que desempeñan en él” (Bruner, 1988: 113-14) para construir su propia autobiografía, su yo y su identidad (Cuesta, V., 2012, p. 23).

Este *narrativizar nuestra experiencia en el mundo* se expresa tanto en lecturas como escrituras de textos que no necesariamente son “de ficción”, y menos según la definición de las perspectivas dominantes en la enseñanza de la literatura. Me refiero a la definición de la ficción literaria que apela a *un lector* que no pensará, justamente cuando lee el texto literario, o cuando escribe un texto nombrado de ese modo, si presenta una historia *real* en el sentido de *cierta* y, con ello, sólo asumirá que se trata de una “invención”⁶⁹ que no debe ser interrogada en tales términos (Cuesta, C., 2019). Así, parte del trabajo de campo de la investigación de Virginia Cuesta (2012) recupera escritos producidos en lo que hoy son los tres primeros años de la escuela secundaria (alumnos y alumnas de 11 a 15 años de edad), según la organización del nivel en el sistema educativo de cada jurisdicción del país, en el marco de clases de historia en las que la autora como docente a cargo de los cursos de Ciencias sociales se encontraba trabajando con el concepto de *familia*. Esto es “la historización del concepto familia, los cambios que sufre esta institución a través del tiempo y de una cultura a otra” (p. 35). Así, en el marco de la enseñanza de las prácticas prematrimoniales de las culturas precolombinas, específicamente mayas, se les solicita a los y las estudiantes que escriban un relato que las atendiese, sobre todo focalizando en el hecho de que “estaba permitida la convivencia antes del matrimonio” (p.35). La autora, además de relevar las recurrencias de los sentidos puestos en juego en los escritos de los y las estudiantes básicamente orientados desde una “carga semántica del conjunto de ideales burgueses que de una manera u otra las clases medias reproducen debido a su fuerte conservadurismo”, puesto que, “se juegan conocimientos históricos, antropológicos y

69Recomiendo, volver a la nota al pie 6 respecto del concepto.

sociológicos” y con ello se revela la “interferencia pasado/presente [con lo cual] podemos observar la representación actual del patrón familiar moderno” (p. 35), analiza en particular un texto también representativo de las formas de resolución de un aspecto que la narrativización de la experiencia de este pasado ponía a los estudiantes en la necesidad de tramitar lo posible, lo que podría haber sido la historia de dos personas que constituyeran una familia en aquel mundo precolombino⁷⁰. Claramente, desde lo que Bruner señala citado por la autora en esa propensión que tiene el relato en cuanto narrar la propia experiencia que muchas veces puede ser a través de la de los otros, de allí que para esta perspectiva en realidad todo relato como producto del pensamiento narrativo es para todo sujeto “construir su propia autobiografía, su yo y su identidad” (vuelvo a citar); ese escrito de una alumna muestra cómo se privilegia la posibilidad de que los y las jóvenes mayas -y agrega aztecas- se enamoraran, más allá de las prácticas vinculares por criterios socioeconómicos de sus familias de origen. El escrito de la alumna se resuelve, como señala Cuesta, V. (2012, p. 35) con el típico “*happy end*” de las historias de amor⁷¹ y con ello se pregunta “por qué, un saber, como por ejemplo, las prácticas ‘prematrimoniales’ mayas, que creí haber enseñado desde la oralidad o desde el texto, a la hora de ser puesto en escritura por mis alumnos se disloca hacia otro lugar”. Entonces, ensaya la siguiente hipótesis: “la narrativa, siguiendo a Bruner, provoca que los jóvenes traigan a la clase de Historia sus saberes sobre las ficciones narradas que ven en la televisión, en el cine, en la Literatura que leen solos o en la escuela” (pp. 35-36).

Propongo detenernos en esta dimensión de análisis que resulta fundamental para conceptualizar las metodologías de la enseñanza de la literatura fundamentadas en estas líneas del pensamiento narrativo que hasta ahora, como seguiremos viendo más adelante, sólo están en los desarrollos que efectuamos desde la perspectiva etnográfica de la didáctica de la lengua y la literatura y en el estudio de la misma orientación de Cuesta, V. (2012). Otro de los autores que recupera la autora en su marco teórico es Kieran Egan (1999) quien desde la pedagogía se posiciona en el abordaje del pensamiento narrativo respecto de *la imaginación*, otra noción que suele aparecer mencionada y no tratada en su dimensión conceptual teórica en los enfoques dominantes antes expuestos⁷². Para el autor, ese carácter de posibilidad de la narración de la experiencia se explica por la capacidad humana de imaginar, que conlleva el concepto de *metáfora*, también muy mentado en dichos enfoques, pero que no implica estilizar o estetizar un escrito. Explica Egan en la presentación de su libro aquí citado:

70Claramente, si bien la investigación inscribe este tipo de consignas en desarrollos de la didáctica de la historia sobre lo que denominan *imaginación histórica*, nótese cómo se encuentran en sintonía con las de los estructuralistas argentinos en el sentido que orientan a un *cómo sería si...*

71Aquí el escrito de la alumna, nótese, además el título: “Primero el amor” Cito: “Monchan, una niña hermosa nacida en el siglo XIV y adoptada por el jefe de la tribu, estaba destinada a ser princesa de su tribu. A los 8 años fue destinada a viajar a la Península de Yucatán, donde se encontró con otra cultura, civilización y religión: “los mayas”. Como ella era azteca muchas veces sus largos y hermosos sombreros y vestiduras pero nunca los había conocido profundamente. A los 10 años su padre la mandó a ver como comercializaban los demás. Allí se encontró con un hermoso y simpático chico llamado Astriz, él era de su misma edad, y también se había enamorado de ella, ya que la había visto en otras ocasiones. A partir de ese momento se empezaron a ver todos los días. En el siglo XV se casaron, pero antes tuvieron muchos problemas ya que eran de distintas civilizaciones. Pero, ya que Monchan era hija de un jefe de tribu, les permitieron casarse, tener sus hijos y visitarse todas las veces que quisiesen”. (Cuesta, V., 2012, p. 35).

72Ejemplo de ello es la publicación de Bajour, C. (2020) *Literatura, imaginación y silencio: desafíos actuales en mediación de lectura*. Biblioteca Nacional del Perú [en línea].

El presente libro, no trata, pues, sobre estudiantes y docentes excepcionalmente imaginativos. Más bien me intereso por las características de la vida imaginativa de los estudiantes comunes y su captura en el aprendizaje, por la forma en que un docente común planificará sus clases y sus unidades para lograr ese propósito, y por la especificidad que este propósito acaso introduzca en el contenido curricular común en ciencias, estudios sociales, artes del lenguaje, matemáticas, etcétera (Egan, 1999, p. 12).

Luego, define el objeto de estudio *imaginación* al cual adscribe:

Tan pronto reconocemos que en nuestro empleo cotidiano de la palabra “imaginación” designamos quizá, las más de las veces, lo no pictórico ni imaginal, caemos en la cuenta de que la imaginación no es simplemente la capacidad de formar imágenes, sino una capacidad de pensar de una manera particular. Una forma de pensar que incluye, como elemento decisivo, la capacidad de pensar lo posible antes que lo real (Egan, 1999, p. 15).

Por último, da cuenta en qué realidades concretas apoya sus definiciones de los aspectos más relevantes de la imaginación:

Espero que cuando intente, en el capítulo 2, caracterizar los aspectos más salientes de la imaginación de los estudiantes, los docentes familiarizados con ese tramo etario reconocerán su exactitud: que sus estudiantes en verdad presentan esas características. Y así debiera ser, puesto que las caracterizaciones se extrajeron de un estudio de los materiales, los libros, los juegos, los espectáculos televisivos, las canciones, las películas, y las experiencias que más atraen la imaginación de los estudiantes en este período (Egan, 1999, p. 19).

Por lo tanto, *imaginar* como *forma de pensar lo posible* antes que lo real no se restringe a “la literatura”, ni a la lectura de textos literarios ni a la escritura de ficciones denominadas “literarias”. De allí, que el concepto de *metáfora* de Egan se sostiene tanto en narrativas del maravilloso clásico europeo, caso de Cenicienta, como en dibujos animados. Por ejemplo, dice Egan (1994) que el hecho de que los alumnos de primaria constantemente signifiquen conceptos tan abstractos como el bien y el mal o la división burguesa de los grupos sociales en las narrativas infantiles -Cenicienta o el *cartoon* de la mariposa y el gusano que conversan si deben salir de sus hogares con paraguas frente a la posibilidad de lluvias- (p. 21) muestra que las *metáforas de las narrativas* y, con ello, del *pensamiento narrativo* son actos de conocimiento que continuamente se expresan en la enseñanza. ¿Por qué en la enseñanza? Volvamos a la discusión sobre la ideología de la desmetodización y al caso de los talleres de escritura “creativa” o de “invención”, o “literaria” y volvamos a Bruner con su planteo de “entrada en el significado”, habilitada por los “relatos que estructuran el mundo” y que hacen al hecho de que “las personas

narrativizan su experiencia del mundo y del papel que desempeñan en él” (Bruner, 1988: 113-14 en Cuesta, V., 2012, p. 23). En toda clase de cualquier disciplina escolar, retomando a Egan (1999) y agrego, aunque no sea su propósito, se ponen en juego esos relatos que estructuran el mundo, ya sea mediante la exposición de un tema para luego pasar a las actividades de escritura, ya sea sólo proporcionando textos y consignas de escritura, ya sea sólo en la versión, digamos, más extrema de la ideología de la desmetodización, indicando que los y las estudiantes escriban sobre lo que quieran o les guste. Este querer o gustar, incluso, ocurre en la escuela, en el marco de la enseñanza, es entrada al significado, insta a imaginar como forma de pensar lo posible que pueda ser escrito en esa situación en la que los alumnos y alumnas se ven solicitados a tomar posición como sujetos en ese mundo estructurado por relatos vehiculados, como señala Egan (1994), tanto en un dibujo animado como en un texto escrito de la propia escuela. Se debe recordar que estas perspectivas son deudoras de las definiciones de pensamiento vigotskianas, como ya se expresó antes, entonces pensamiento narrativo significa, como bien lo explica Bronckart (2007 en Cuesta, C., 2011 y 2019), *pensamiento discursivo* y en esta especificación se comprende lo observado por Cuesta, V. (2012) en los escritos de sus estudiantes: el *happy end* de la historia de amor que puede vehicularse socialmente tanto en el cine, la televisión, la novela romántica, la poesía romántica, en suma, y actualmente en diversidad de formatos audiovisuales de las web y redes es una retorización que ofrece la posibilidad de *hablar* ese significado, ya sea de manera oral o escrita. Y permite el narrativizar la experiencia en el mundo a manera de un yo que explica *lo posible* en relación con la constitución de una familia, en este caso, como una historia de amor. Significado que claramente y trasvasa, se conserva y reproduce en distintos discursos sociales: baste sólo con buscar en cualquiera de las redes sociales *reels* sobre el amor o qué es enamorarse y se encontrarán a psicólogos, filósofos, tarotistas, astrólogos/as, especialistas en autoayuda, opiniones varias de escritores, intelectuales, celebridades y demás, tematizando el asunto y en ningún caso se afirmará que es verdad que un matrimonio o una convivencia pueda decidirse sólo por criterios socioeconómicos, cuando no se trata de un mandato, una imposición o acto de supervivencia, ya que, se puede afirmar, como explico en el siguiente apartado, no es *cointeligible* para una *hegemonía de lo pensable*. Esto es que el caso específico de la libre elección basada en lo socioeconómico se explica en cuanto amar no es sólo gustarse, el enamoramiento, sino establecer acuerdos, tener los mismos objetivos de vida, intereses, etc⁷³. De nuevo, estos son relatos que se organizan discursivamente respecto de su carácter social, que paso a profundizar a continuación, que expresan “Una forma de pensar que incluye, como elemento decisivo, la capacidad de pensar lo posible antes que lo real” (Egan, 1999, p. 15).

⁷³Por supuesto que este escrito como tantos otros, lo mismo que lecturas, pero producidas desde diversidad de textos literarios o temas de clase de las distintas disciplinas escolares amerita ser observado desde una perspectiva de géneros y sexualidades. Ya que estas preocupaciones por el amor respecto de su complejidad para ser definido y corroborado en cuanto su realidad, y como principio fundante de la conformación de parejas convivientes y con ello, posibles familias, en plural, va más allá de lo que se suele cancelar como mandato heteronormado desde posiciones que se han arrogado la exégesis de las orientaciones de la ESI (Ley de Educación Sexual Integral) que se deberían revisar.

Consumos culturales y discursos sociales como conceptos clave para la comprensión del pensamiento narrativo en la enseñanza de la literatura

En relación con lo expuesto en el apartado anterior, es claro que hacer mención sobre la relevancia de las narrativas, los relatos, las metáforas, la imaginación, colocadas en la maquinaria discursiva educacional que afirma que como docentes debemos lograr “el placer o el disfrute de la lectura” o que los y las estudiantes “construyan sus subjetividades o sus propios significados”, o “ingresen a la cultura escrita”, o formar “comunidades de lectores” o dar lugar al “aula de literatura” para “garantizar su derecho a la metáfora” y demás eufemismos sobre, en el fondo, la misma premisa: tan sólo se deberá leer y escribir lo que las perspectivas dominantes señalan como “literatura de calidad” en el sentido de “buena literatura”⁷⁴; no se condice en nada con las perspectivas teóricas a las que apenas aluden. Porque, además, borran su objeto de estudio: el pensamiento narrativo.

Dicho lo anterior, paso a desarrollar cómo abordamos desde nuestros estudios enmarcados en una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica esa zona específica del carácter discursivo del pensamiento narrativo que se revela en las lecturas y escrituras de los y las estudiantes. También, cómo su conocimiento por parte de la docencia aporta a la elaboración y fundamentación de propuestas didácticas, esto es, a las metodologías de la enseñanza de la literatura.

Uno de los problemas que se visibiliza al ser observado en las aulas y vinculado con la desmetodización de la enseñanza de la literatura es cómo articular o apoyar en propuestas didácticas los saberes de las y los estudiantes. Se trata de un problema o interrogante histórico en las tradiciones de las disciplinas escolares que no parece haber encontrado algún otro camino de posibles explicaciones más allá de formulaciones generales sobre los *saberes previos* que las más de las veces se definen como lo aprendido en la misma escolaridad en el nivel educativo anterior en el que se trabaja, grado o año. Asimismo, como señala Fonseca de Carvalho (2001,

⁷⁴No puedo realizar todo el desarrollo del entramado complejo de este tipo de definiciones de la política educativa que hacen sistema con las orientaciones de la producción académica que le son afines, y que se encuentran enraizadas, naturalizadas, en los programas de estudio de la formación docente de grado y continua. Este estado de situación que implica la reproducción de estas definiciones en discursos agenciados tanto en los diseños curriculares, acciones de programas o planes de promoción de la lectura, industria editorial, institutos de formación docente y universidades, dispositivos de capacitación docente, también en los medios y tecnologías de la comunicación como redes sociales, se encuentran indagados en profundidad en la ya citada investigación de Mariano Dubin (2019) y en las nuestras (Cuesta, C. 2011 y 2019). Otra investigación que aborda estos alcances y efectos doctrinarios de las perspectivas dominantes en cuestión de la enseñanza de la literatura, localiza a las definiciones listadas en la educación en contextos de encierro punitivo. En ella, Luciana Morini (2021) analiza las particularidades que asumen dichas definiciones orientadas a jóvenes privados de su libertad en cuanto potencian todavía más la preceptiva sobre los supuestos poderes benéficos que “la literatura” tendría sobre las personas y, nuevamente, tan sólo poniéndolas en contacto con sus “buenos textos”. En todas estas investigaciones se da cuenta de manera pormenorizada, y citada textualmente, de las producciones aludidas junto con sus autorías. Verdaderamente, doy por hecho que el lector o lectora no informado/a sobre estas indagaciones recurrirá a ellas si realmente son de su interés. Por último, demás está decir que la relativización de los términos “la literatura”, “buena literatura”, en su versión de la política educativa “literatura de calidad” apunta a que esas formulaciones han sido hartamente discutidas en los estudios literarios, incluso desde distintas perspectivas, por su inconsistencia científica conceptual. Sostener en la actualidad este tipo de definiciones sólo habla de intereses ideológicos corporativos profesionales que actualizan concepciones de la literatura como “las bellas letras”. Al respecto, basta con revisar los ya clásicos trabajos introductorios sobre la teoría literaria de Terry Eagleton (1988) y Jonathan Culler (2000).

pp. 110-119), estos saberes dadas las dominancias de la preceptiva constructivista, se suelen explicar a manera de *construcción de conocimiento* que se debe *monitorear, esperar, mediar*, etc., ya lo vimos antes con Soares (2017) y como *individuales universales* que devendrían de conceptualizaciones personales, solitarias, de cada niña, niño, joven o adulto/a estudiante. Así, por ejemplo, Fonseca se pregunta cómo un estudiante sólo por su construcción de conocimiento individual y personal aprendería sin enseñanza lo que es una raíz cuadrada. Este mismo razonamiento puede ser efectuado en todas las disciplinas escolares y verdaderamente, habla de un estado de situación muy complejo para la docencia que cual acto de fe, volvamos al caso de la enseñanza de la literatura, debería esperar que niños, niñas, jóvenes expresen en sus lecturas categorías analíticas de los estudios literarios como si fuesen “conocimientos naturales” y compartidos por toda la humanidad. Y de los que resulta muy difícil establecer con certeza, y de antemano, sin un tránsito por las aulas concretas, cuáles de ellos puedan interesar o no interesar, hacer sentido a los y las estudiantes cuando, además, se le impone a la docencia que deben entenderlos como propios de las lecturas y escrituras devenidos tan sólo de esa mediación, etc.

Por nuestra parte venimos transitando junto con estudiantes de profesorados y docentes en ejercicio durante todos estos años, como ya he presentado, la búsqueda de otros marcos teóricos que nos permitan explicar qué saberes o conocimientos ponen en juego las y los estudiantes en las mismas clases de literatura. Y que suelen considerarse como momentos de *digresión* o *desvío*, por ejemplo, esas conversaciones que de pronto irrumpen en la clase y aunque no son rechazadas por los y las docentes, sino seguidas y atendidas todo el tiempo que necesiten, luego no hallan explicaciones relacionadas con el tema o los contenidos que se estaban trabajando ese día, en esa clase, o con el texto literario mediado. O, en el caso de la escritura, se trata de esos textos producidos por los y las estudiantes que no responderían exactamente a la consigna, o a lo esperado, conduciéndose así por otros caminos no previstos según los talleres de escritura creativa, o de la forma en que se los nombre. Así, suelen quedar en el lugar de la anécdota, pero, dadas sus recurrencias en las referencias de colegas a sus clases y en nuestros propios recorridos de trabajo docente, desde el punto de vista de la etnografía en sentido estricto, por el contrario, son puestos en consideración porque, además, ofrecen informaciones valiosas para ser retomadas en futuras clases y, en consecuencia, en nuestras elaboraciones de propuestas didácticas. Una línea de indagación respecto de estas informaciones se configura en los comentarios que realizan las y los estudiantes en relación con los textos literarios leídos. De aquí, entonces, la necesidad de hallar los marcos teóricos para este universo de comentarios de los y las estudiantes que a continuación pasamos a describir y explicar en términos conceptuales y en cuanto sus aportes a las metodologías de la enseñanza de la literatura.

Uno de los conceptos que integran el título del artículo es *consumos culturales* que retomamos de los estudios culturales y particularmente de Michel de Certeau (2000) en pos de hallar nociones que nos permitan entender las constantes referencias de las y los estudiantes a las series de televisión, dibujos animados, géneros de la web, música, películas, redes sociales, y demás cuando por ejemplo estamos leyendo un texto escrito ya sea de literatura, ciencias

sociales o naturales, entre otras disciplinas. Pues, dichas referencias no sólo se expresan en las aulas cuando enseñamos literatura, incluso aparecen en una conversación sobre algún suceso del día noticiado por los medios de comunicación o de carácter personal, ocurrido a algún integrante del grupo de la clase o de la institución educativa. O, como vimos en el estudio de Cuesta, V. (2012) vehiculan discursos sociales incluyendo sus fórmulas retóricas (vuelvo a este punto más adelante). Así, estudios específicos sobre la enseñanza de la literatura que abordan los consumos culturales de jóvenes como la investigación que realiza Manuela López Corral (2020) sobre uno de ellos en particular, la *fanfiction*, retoma a Certeau (2000). Dice la autora que la *fanfiction*:

(...) consiste en la escritura no profesional de escritos ficcionales producida por fanáticos o “fans”, esto es, seguidores y seguidoras de una obra literaria, autor, género (literario, musical, cinematográfico), cantante o grupo musical, serie televisiva, etc. (...) efectuadas en plataformas y redes sociales (Wattpad, Facebook) (...) Certeau (2000) describe los consumos como “Mil maneras de hacer/deshacer el juego del otro, es decir, el espacio instituido por otros, caracterizan la actividad, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por no tener uno propio, deben arreglárselas en una red de fuerzas y de representaciones establecidas” (p. 22).

El caso de la *fanfiction* estudiado por López Corral (2020) interesa porque permite ingresar al análisis las definiciones de Certeau (2000), como ya dijimos, en cuanto también nos ilustran sobre otros consumos culturales de los y las jóvenes. De esta manera, explica la autora que “Estas ‘maneras de hacer’ constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural” (p. 44). Entonces, *consumo cultural* no refiere a un consumo en el sentido de lo que se suele llamar “consumismo”, algo así como salir a comprar “irracionalmente” lo que la publicidad indica como el mejor detergente o la mejor ropa, por el contrario:

(...) el consumo de la producción sociocultural no supone “pasividad” ni docilidad en la relación con una “práctica cultural”. Eso “que se hace”, ese “fabricar”, ese “consumo” es para Certeau la manera de emplear los productos impuestos por el “orden económico dominante”. Se trata de una producción “silenciosa”, “dispersa” pero “insinuada en todas partes”. El “uso” que los consumidores hacen del “orden económico dominante” “engaña” ese poder, “subvirtiendo” sus representaciones no mediante “el cambio o el rechazo, sino mediante la manera de utilizarlas con otros fines” y “en función de referencias ajenas al sistema del cual no pueden huir” (López Corral, 2020, p. 43).

Por ejemplo, desde mi propio recorrido como docente de escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires) puedo recuperar comentarios de los y las estudiantes a propósito de la lectura de un texto literario de terror gótico basados en referencias

a *Stephen King's It*, esto es la película de 1990⁷⁵, que la mayoría había visto sino en el mismo cine, alquilada en video cassette y cómo ellos y ellas me explicaban que interpretaban que el payaso -en definitiva caracterizado muy parecido al de la muy conocida empresa estadounidense-, era eso, el payaso de esta cadena de comidas rápidas que “se devoraba a los niños”. En sus propias palabras, al igual que “el capitalismo extremo que logra dominarnos y así destruirnos” y, con ello, la conclusión compartida por el grupo: “el payaso es el capitalismo que nos devora”. Entiendo que no hay nada de anécdota, ni de dispersión, ni de errores conceptuales en esta, en suma, lectura tan pertinente que en definitiva es política de una novela que en principio se presenta o cataloga como de terror, que los estudiantes que referimos en sus comentarios no leyeron, sino que vieron en su versión fílmica. Tampoco hay nada de banalidad en ella. Señalo esto por la desconfianza que puede generar el hecho de que sea también catalogada, al igual que su autor, como *best seller* y con ello, de “baja calidad” en los ámbitos literarios⁷⁶.

En todo caso, se trata de cómo en nuestro país la industria cultural global permea y llega, aunque no de igual manera respecto de su intensidad y acceso según los distintos territorios y grupos sociales, tampoco de igual manera respecto de las tecnologías de la comunicación en sus variedades que podemos rastrear desde una historicidad entre los años '90 hasta hoy, pero sí revelándose en los comentarios de los y las estudiantes y que al mismo tiempo se cruzan o conviven con narrativas folclóricas locales, relatos de seres maravillosos de la tradición criolla popular, como estudia Mariano Dubin (2019) en su investigación sobre la enseñanza de la literatura en la Argentina ya citada y a la que regreso más adelante. Insisto, no se trata de que los y las estudiantes frente a los productos culturales de, justamente, la industria cultural que Certeau (2000) explica como *consumos culturales* se asimilen a ellos, sino que -recupero nuevamente a López Corral (2020) en sus apoyaturas en el autor- si el payaso de *Stephen King's It* es significado como el capitalismo que nos devora, hay una relación con ese producto que admite la *subversión* a través de otras utilidades de las representaciones que impone el orden económico dominante vehiculado por esa misma industria cultural.

Vuelvo a mi propia clase en la que desde la literatura consagrada, *Otra vuelta de tuerca* de Henry James⁷⁷ era esa *nouvelle* gótica que leíamos al principio, fuimos a un *best seller*, *It* de Stephen King, pero en su versión cinematográfica y de allí terminamos trabajando el capitalismo o los capitalismoes como sistemas económicos, políticos y culturales para también compartir que, en aquel entonces, tenía 26 años y que mis consumos culturales eran los mismos, o casi los mismos que los de los y las estudiantes de ese 5° año de escuela secundaria⁷⁸. Entre nosotras/os no había abismos etarios, diferencias siderales entre esa producción de la industria cultural *insinuada en todas partes*, como señala Certeau (2000). Es más, si al menos como ocurre en

⁷⁵*Stephen King's It* (1990). Director, Tommy Lee Wallace; Guion Tommy Lee Wallace, Lawrence D. Cohen, Warner Bros, EE.UU.

⁷⁶Para profundizar en este tipo de discusiones sobre los *best-sellers* recomiendo la investigación de López Corral (2020) antes citada.

⁷⁷1era. Edición de Cántaro (Buenos Aires) con la traducción de José Bianco, 1996.

⁷⁸El curso era un 5° año de la Escuela Media Nro. 33 (Ex Normal 2) integrado por varios alumnos que venían repitiendo de año (gran parte del curso tenía entre 18 y 20 años –recién cumplidos- de edad). Estas clases ocurrieron en el año 1997 cuando todavía no se había implementado el Polimodal en el marco de la Ley Federal de Educación (1993).

nuestro país dicha producción se insinúa en la mayoría de todas partes, como ya expresé, aunque haya diferencias etarias importantes entre docentes y estudiantes, un lugar en el que se puede escuchar y enterarse de ella es la propia escuela, como explica López Corral (2020) que le ocurrió respecto de las *fanfiction* que ella misma desconocía. Así, entre aquellos finales de los años '90 y la actualidad tenemos toda una experiencia registrada y acumulada al respecto, tanto propia como de colegas que no trabajan solamente en centros urbanos.

Y aquí los desarrollos que venimos recuperando de la teoría de los discursos sociales de Marc Angenot (2010), también marco conceptual que nos permite abordar y dar explicaciones a estos ingresos de, señala el autor, justamente, *todo aquello que se dice, narra y argumenta en un estado de sociedad*, en un corte histórico, en cuanto *producción social de sentido*. Y que hacen a una *hegemonía de lo pensable*, con sus *gramáticas de discursivización*, esto es *repertorios tópicos* que organizan lo narrable y lo argumentable en una sociedad dada. No a manera de reproducción mecánica de lo ya pensado socialmente sino como forma de *cointeligibilidad*⁷⁹, en mis términos en el sentido de marco teórico para la explicación de los comentarios que hacen a las lecturas de los y las estudiantes, como *analogías entre distintos órdenes de lo que entendemos como real o posible* (Cuesta C., 2011 y 2019). No es casual, que Angenot (2010) resignifique en sus planteos, entre otras que abordan los discursos en su carácter social, a la perspectiva bajtiniana que respecto de tradiciones epistemológicas también se inscribe en la noción de discurso vigotskyana y, con ello, asume el hecho de explicar los discursos sociales en cuanto formas de pensar las realidades (Cuesta C., 2011 y 2019). Entonces, tampoco es casual que ahora podamos retornar al escrito de la alumna del estudio de Cuesta, V. (2012) para explicarlo en términos de cointeligibilidad: frente al pedido de la consigna se responde con un relato sobre lo posible de aquella realidad histórica precolombina mediante repertorios tópicos de las historias de amor, como el *happy end*, que ya está allí en todo lo que se dice, narra y argumenta en un estado de sociedad.

Ahora bien, no sólo se trata de esa producción de la industria cultural referida por Certeau (2000) cuando ampliamos las explicaciones a la noción de discurso social de Angenot (2010) y ponemos en relación con consumos culturales. Esto es que gran parte de lo que dice, narra y argumenta en una sociedad dada también son sus narrativas orales con sus seres maravillosos como estudia Mariano Dubin (2019) tanto en clases de la escuela primaria como secundaria, así las constantes referencias al Pombero, el Lobizón, la Llorona, la luz mala, apariciones varias se suceden una y otra vez en las distintas escuelas del país especialmente a modo de analogías con cuentos de terror o leyendas urbanas muy presentes en el trabajo docente cotidiano⁸⁰. De más está decir que desde la popularización de la web y, especialmente las redes sociales, estos seres maravillosos han trascendido más aún el relato familiar encontrándose tematizados en cantidad de videos ya sean explicativos o corroborativos de sus existencias, ya sean paródicos, entre otros. Asimismo, estos seres, que, desde hace ya mucho tiempo, además, suelen ser

⁷⁹En este planteo Angenot (2010) fundamenta su reformulación del concepto gramsciano de *hegemonía*.

⁸⁰Realizo esta afirmación validada por el trabajo con docentes de distintas localidades y provincias de nuestro país, ya explicado en nota al pie 1 respecto de las investigaciones que llevamos a cabo en el DyHA-UNIPE, especialmente desde el año 2017.

noticia de la prensa u otros medios (cada tanto, alguien ve al Lobizón o al Pombero, etc.) han sido llevados al cine comúnmente denominado comercial. Caso reciente de la Llorona resignificada en personaje de terror referida incesantemente por los y las estudiantes de colegas con quienes trabajamos en la UNIPE, mencionados al inicio de este trabajo (nota al pie 1). Así, en registros de clases efectuados en la actualidad⁸¹, en distintas escuelas del país, cuentos o leyendas urbanas que tematizan lo sobrenatural en cuanto presencias que no serían de este mundo y portadoras del mal o lo demoníaco son leídas a la manera “es como la Llorona” según la versión de la narrativa oral, según la versión del film del que se pueden ver fragmentos y tráiler en *YouTube* de libre acceso⁸². Con ello, necesitamos conceptos como los de discurso social que admitan albergar la complejidad de los comentarios que devienen en ese hablar sobre los textos literarios que son las lecturas en las clases de literatura y que no se limitan a los géneros literarios en sí. También en los escritos de los estudiantes.

Justamente, el artículo de Provenzano (2020) prosigue con el análisis de un caso de escritos producidos por alumnos de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, ciudad de La Plata, en el marco de clases de literatura en las que se venía trabajando el género gótico. No puedo referir aquí todo el desarrollo, lo que interesa para este trabajo es que, respecto de una consigna de taller de escritura elaborada de manera pertinente bajo el criterio de la restricción teórica, como cité antes, devinieron “diversidad de narraciones (...) aparentemente anárquicas: un mito urbano situado en Parque Saavedra, el encuentro con una casa abandonada, un viaje en tren hacia algún pueblo ubicado en Roma, una leyenda en un bosque en Normandía” (p. 369). La autora observa estas narraciones desde la perspectiva de Angenot (2010) focalizando en particular los “repertorios tópicos” en cuanto “el discurso social, une ideas y formas de hablar. Conforman una fraseología que, al decir de Angenot, ‘ya está allí’” (Provenzano, 2020, p. 371). De esta manera, lo “aparentemente anárquico” tiene una razón de ser en decisiones concretas que asumen los y las estudiantes en sus escritos y que también han sido estudiadas por Dubin (2019), más específicamente en lo que denomina *terror criollo* en vínculo con parte de sus análisis sobre ese continuo traer a los seres maravillosos antes explicado. Observa Provenzano (2020) respecto de los repertorios tópicos de los escritos de su análisis:

Podemos encontrarlos, por ejemplo, dentro de relatos orales como mitos y leyendas urbanas; en prácticas relacionadas al ocultismo, como la *ouija* o el juego de la copa; también en narraciones de circulación web como las famosas *creepypasta*, que sabemos que son de amplio conocimiento por parte de los

⁸¹Me refiero a registros elaborados por colegas docentes de distintos niveles educativos y jurisdicciones del país cursantes del espacio curricular Literatura y enseñanza de la lectura y la escritura de la Lic. en Enseñanza de la lectura y la escritura para la Educación Primaria (UNIPE). Más específicamente en el año 2022 cuando estuve como docente a cargo de una de sus comisiones. Interesa destacar de las recurrencias que presentan estos registros, que en muchos casos los y las estudiantes discuten en relación con si la Llorona de la película es la verdadera o no, confrontando con otras versiones de sus narrativas orales. De hecho, si ahora mismo se hace la búsqueda en la web de la Llorona el algoritmo nos lleva rápidamente a los sitios más visitados sobre el tema. Entre los primeros se hallan varios que tematizan “cuál es la verdadera historia de la Llorona”. En otros trabajos, abordé en profundidad esta dimensión de las *analogías entre distintos órdenes de lo que entendemos como real o posible* como contestaciones sobre lo *verdadero o falso* que supondría aquello que se representa en un texto literario (Cuesta, C. 2011 y 2019).

⁸²Se trata de *The Curse of La Llorona* (2019) -*La maldición de la llorona* en español para el mercado latinoamericano-dirigida por Michael Chaves, guión de Mikki Daughtry y Tobias Iaconis, Warner Bros y New Line Cinema, EE.UU.

jóvenes lectores, asiduos consumidores de las redes sociales. Si volvemos sobre estas escrituras, diremos que muestran en sus distintas versiones unos escenarios góticos posibles, desde el tradicional castillo en ruinas, un pueblo romano con reminiscencias rurales, al típico camino al colegio, en donde el cotidiano puede volverse extraño con un solo elemento disruptivo. En todas las narraciones expuestas encontramos una presencia ominosa desde el comienzo, que oscilará entre una definición de corte realista o fantástico. En definitiva, formas de contar la historia que suponen un efecto sorpresa (pp. 370-371).

Por mi parte, ya lo he argumentado en otros trabajos (Cuesta, C., 2011 y 2019), no se trata de desestimar la especificidad literaria sino de comprenderla en la especificidad de la enseñanza de la literatura en la que estudiantes contestan nociones de ficción ensimismadas respecto de sus vínculos con todo aquello que puede ser concebido en los órdenes de lo real, entendido como lo posible o lo que podría suceder o existir. No sólo en relación con hechos, sino con tipos de historias que puedan existir. Asumir esta especificidad abre distintos caminos para las metodologías de la enseñanza de la literatura consecuentes con el acuerdo que la mayoría de la docencia comparte: por supuesto que es relevante leer textos literarios y producir escritos con los y las estudiantes que los pongan en relación. La cuestión es cómo entendemos sus lecturas y escrituras y cómo nos informan para la selección de otros textos literarios y respecto de qué conocimientos literarios. Es decir, frente a estas analogías con discursos sociales en muchos casos vehiculados en consumos culturales diversos, afirmo que la opción por su negativa u omisión no es pertinente ni consecuente con los sentidos que ese mismo texto literario pone al ruedo en una clase. Ya no pasa por si el/la docente es comprensivo con el/la estudiante, sino que se trata de un problema estrictamente epistemológico respecto de concepciones de literatura que le son negadas a la docencia en sus formaciones de grado y continuas. Se trata de retomar esa lectura en el sentido de explicación de la analogía que comporta, porque de ese modo la lectura se habilita y despliega, se habla, y, de hecho, varias veces hace a la cointeligibilidad para las lecturas del resto de la clase y aquella que como docentes enseñamos, se supone, validados en conocimientos literarios. Lo mismo aplica para las escrituras observadas desde su carácter discursivo social.

De igual modo, si yo como docente hubiese pasado por alto, aunque amablemente, las referencias a la película *Stephen King's It* porque “no está a la altura” de *Otra vuelta de tuerca*, o porque “no se entendía” el motivo de la relación, este mismo texto podría haber quedado completamente en el olvido ya que hubiera restringido las posibilidades de ampliar las nociones sobre el terror. Para estos estudiantes el terror no estaba en esos fantasmas de la *nouvelle* sea cual fuere su explicación en la propia ficción, acaso también en la posible perversión de la institutriz; y que leían y comprendían perfectamente, sino en el payaso de ese film, el disfraz de esa cosa que se devoraba a los niños como representación del capitalismo que nos devora. No es casual, tampoco, que estas lecturas se hayan dado en un momento histórico bien particular de la Argentina, es decir, a finales de los años '90 que fueron la víspera de la llamada crisis del

2001 que impactó profundamente en el sistema político, económico y social del país a manera de desmoronamiento de un modelo capitalista que los jóvenes expresaban como extremo. Y que además sufrían. En suma, como también lo estábamos viviendo los/as adultos/as. Si, de nuevo, volvemos a los desarrollos teóricos sobre los discursos sociales de Angenot (2010) ahora puedo argumentar que se trataba de reconocer “las regularidades en lo que se dice, se escribe, se fija en imágenes y artefactos en una sociedad. En las esquematizaciones que narran y argumentan y que, en un determinado estado de la sociedad, están dotadas de inteligibilidad y aceptabilidad” (p. 14), pues “En todas las épocas reina una hegemonía de lo pensable (no una coherencia sino una cointeligibilidad)” (p. 16). Es decir, ambos, *Otra vuelta de tuerca* y *Stephen King's It* hacían inteligible y aceptable en esa clase de literatura la lectura antes analizada.

Conclusiones

Dicho todo lo anterior, por qué no introducir en las metodologías de la enseñanza de la literatura, en las propuestas didácticas, nuestra propia experiencia de trabajo docente en la que todos y todas hemos vivenciado y con ello recolectado cantidad de veces la irrupción de consumos culturales con sus repertorios tópicos de los discursos sociales que portan y que pueden entenderse como saberes de amplia circulación social; que no tienen por qué ser sindicados de obturadores de construcciones de conocimientos o errores de pensamiento, peligrosos como posibles promotores de confusiones, en tanto no detentarían legitimidad científica, no están como contenidos en el diseño curricular o no son parte de nuestras formaciones como docentes, cuestión interesante a pensar en vez de omitir. Por qué, no pueden ser puestos en relación, incluso si es opositiva, con los textos de la literatura, las ciencias, de las humanidades, que las disciplinas escolares han tomado para sí en procura de enseñar procedencias, tradiciones, creencias, diferenciaciones de intereses, gustos. Ampliar los corpus de los textos escritos, orales también audiovisuales, no significa empobrecer los saberes a ser enseñados en la escuela, ni los aprendizajes de los niños o jóvenes menos si tenemos un conocimiento de sus dominios que primordialmente se expresa en las aulas y que, por ello, los y las docentes manejamos. Se trata de incorporar y al mismo tiempo que partir de eso que los y las estudiantes nos tienen para decir, contar, enseñar respecto de sus consumos culturales - puede ser una película o puede ser el relato folclórico que siempre se cuenta en su casa o barrio, en definitiva, y que siempre está en cointeligibilidad con el tema de la clase y que por algún motivo entienden que es pertinente comentarlo, hablarlo. Ampliar, variar, buscar más relaciones entre los textos literarios, consumos culturales y discursos sociales nunca va a resentir ni a equivocar nuestro trabajo docente⁸³, particularmente respecto de la elaboración de propuestas

83En este sentido, hay toda una serie de artículos publicados en *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura* (FaHCE-UNLP) que, recuperando parte de los aportes antes planteados respecto de los consumos culturales y los discursos sociales trabajan propuestas didácticas en el sentido aquí planteado. Por ejemplo, respecto del género gótico o de terror en talleres de escritura con estudiantes de la escuela secundaria de la provincia de Río Negro: Combret, Abel (2012). “El gusto por la literatura gótica en los jóvenes, los vínculos con los consumos culturales y su impacto en la educación literaria”. *El toldo de Astier*5(9), pp. 13-19; en el marco de clases de

didácticas, en su dimensión de las metodologías de la enseñanza de la literatura que importa recuperar y jerarquizar en cuanto su sentido y valor para nuestra tarea cotidiana.

Referencias

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.
- Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Miño y Dávila/UNSAM Edita.
- Cuesta, V. (2012). *Historia, narrativa y enseñanza. Cinco estudios de caso*. Editorial Académica Española.
- Culler, J. (2000). *Breve Introducción a la teoría literaria*. Crítica.
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>
- Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Fonseca de Carvalho, J. S. (2001). *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Artmed.
- López Corral, M. (2020). *Enseñanza de la literatura y fanfiction: Continuidades entre saberes escolares y consumos culturales juveniles*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1828/te.1828.pdf>
- Massarella, M. (2017). *Los estructuralismos argentinos y la didáctica de la literatura: El caso de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1438/te.1438.pdf>
- Morini, L. (2021). *Dominancias en la producción reciente argentina sobre lectura, escritura y experiencias formativas con la literatura en contextos de encierro punitivo (2001-2020)*. Tesis

los primeros la escuela secundaria básica de la provincia de Buenos Aires Marcos Bernasconi, Luisina (2017). "Verbos y creepypastas: una propuesta para trabajar con los vínculos entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura". *El Toldo de Astier* 8(14), pp. 3-13 y con estudiantes de la educación primaria, de la misma provincia, Spirito, Paula (2016). "El miedo y los alumnos de primaria: De una visita al cementerio a la escritura de creepypastas". *El Toldo de Astier* 7(12), pp. 29-38 (todos ellos en línea). También se encuentran los trabajos recientemente publicados de Manuela López Corral, "De la oralidad a la escritura y viceversa. Historias que cambian con sus narradores" y de Luisina Marcos Bernasconi, "Batalla de seres terroríficos. Personajes de mitos y leyendas", asimismo, "Si tu perro le ladra a la nada...' El tratamiento de las oraciones condicionales reales". Todos ellos en Negrin, Marta (comp.) (2023). *Jugadas maestras. Propuestas de enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, UNSAM EDITA/Miño y Dávila.

- de grado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en:<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2159/te.2159.pdf>
- Oviedo, M. I. (2021). *El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria Provincia de Buenos Aires (2007-2018)*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en:<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2005/te.2005.pdf>
- Perla, M. (2021). *Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019)*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en:<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2058/te.2058.pdf>
- Provenzano, M. (2020). Prácticas de escritura: Vínculos posibles entre lengua, literatura y su enseñanza. En Gagliardi, L., Álvarez Garriga, D. y Zanfardini, L. (Coords.). (2020). *Punto de encuentro: Estudios sobre el lenguaje* (pp. 359-378). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Discutir el lenguaje; 4) Disponible en:<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/158>
- Soares, M. (2017). *Alfabetização: A questão dos métodos*. Contexto.
- Vaca Uribe, J. (2020). La evolución de la enseñanza de la lengua escrita en México: 20 años de reflexión didáctica. *El Toldo de Astier* 11 (20-21), 72-94. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12109/pr.12109.pdf

CAPÍTULO 9

Conocimientos lingüísticos de la alfabetización inicial: aproximaciones desde el trabajo docente

Anabella L. Poggio

En términos de Magda Soares (2017, 2020) hablar de *alfabetización* implica adentrarse en un proceso multidimensional y de una complejidad muchas veces ignorada o reducida a parcialidades que no hacen justicia a su naturaleza multifacética. Nuestro trabajo sostenido desde el año 2017 en el marco de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) con docentes que trabajan en distintos niveles educativos de la Argentina, en diferentes provincias y localidades, nos ha permitido relevar desde desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica la complejidad del mencionado hecho. Así, según las perspectivas dominantes de las orientaciones de la política curricular de cada una de sus jurisdicciones, estado de situación que no podemos profundizar en el presente artículo, los colegas refieren cómo se enfrentan cotidianamente a posiciones sobre cómo alfabetizar que no alcanzan a explicar la totalidad del fenómeno, sino parcialidades que podrían interpretarse, incluso, como complementarias. Nos interesa detenernos respecto de este problema en uno de los efectos que las polémicas entre los enfoques dominantes vienen sosteniendo no sólo en nuestro país, sino en la región, cuestión que también hace que los estudios de Soares producidos en Brasil cobren pertinencia y aporten significativamente a los nuestros. Se trata de un discurso negativizador⁸⁴ tanto de los métodos de alfabetización como de los conocimientos lingüísticos y gramaticales aglutinados en lo que Cuesta (2011, 2019) denomina *gramática escolar*.

Hablar de gramática en el ámbito de la escuela no significa hacer referencia a una teoría gramatical específica –el estructuralismo, el generativismo, los funcionalismos, la gramática textual, etcétera– sino a un conjunto de saberes positivos, gramaticales y lingüísticos sedimentados en la historia de la disciplina escolar. Esta gramática se constituye como un entramado complejo que “se localiza tanto en programas, proyectos, propuestas, materiales,

⁸⁴No vamos a desarrollar en este trabajo las relaciones entre política educativa y monopolio ideológico ejercido y perpetuado desde los espacios de diseño curricular, capacitación y producción de materiales didácticos. Para profundizar el tema, ver Cuesta (2011, 2019), donde la autora analiza detalladamente y a partir de documentos, los vínculos entre los circuitos de *expertise* y las decisiones de política pública influenciadas por los requerimientos de los organismos internacionales. Asimismo, las investigaciones específicas de María Inés Oviedo (2021) sobre los docentes formadores en el área de Lengua de la provincia de Buenos Aires, y sobre las definiciones de la política curricular en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de Matías Perla (2021) para el área de Lengua, educación primaria, en ambos casos hoy denominada Prácticas del lenguaje, profundizan en estas líneas de estudio sobre los efectos que dichos procesos vienen teniendo para los docentes.

consignas como en las reutilizaciones y reelaboraciones de aquellos que los docentes consideren apropiados para su trabajo” (Cuesta, 2011, p. 56). Se trata de un conjunto ecléctico de saberes gramaticales y lingüísticos en los que se referencian históricamente los docentes para enseñar lengua. Con ello, desde nuestras investigaciones en desarrollo en la UNIPE, nos encontramos relevando y analizando cuáles son específicamente dichos conocimientos de la gramática escolar respecto de la alfabetización inicial (denominación que utilizan habitualmente los docentes con quienes compartimos las indagaciones). Pues, volviendo a Soares (2017) uno de los aspectos centrales a no omitir en los estudios de alfabetización que atiendan a su multidimensionalidad es la lengua en la que los niños aprenden a leer y a escribir, no sólo como lengua vehicular de sus comunidades, caso del español en Argentina, sino como lengua de la educación formal, es decir de la escuela.

Esta lengua que se enseña en la escuela tiene sus particularidades, ya que se trata de una lengua que no es natural, una lengua oficial, regulada, socialmente legitimada. Es la lengua que regula los intercambios en el ámbito de la escuela: la lengua de las efemérides, la lengua de las consignas, la lengua en la que se debe responder una prueba, la de los afiches y carteles, la de los comunicados. Se trata, en términos de Cuesta (2020), de un discurso de institución, con sus características distintivas. La escuela “es también uno de los contextos que hace al juego social -con el carácter particularísimo de producir saberes para revalidarlos en esa acción llamada ‘enseñanza’-, poniendo al ruedo modelos hipotéticos porque no puede “replicar” una “verdadera” lógica de realización lingüística extramuros” (p. 300). Aunque se proponga a los estudiantes “ser periodistas por un día”, por ejemplo, en el marco de ciertas prácticas que pretenden emular una realidad extra escolar, allí, para la autora, también estará jugando un rol fundamental la *lengua enseñada* en la medida en que pone a disposición los conocimientos lingüísticos necesarios para escribir, en este caso, una noticia cuya escritura sólo es válida y reconocida en el ámbito de la escuela.

En tanto objeto de enseñanza la *lengua enseñada* necesita ser caracterizada, particularizada, descripta en términos de los conocimientos específicos que la constituyen. Así, desde el marco de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica que desarrollamos, destacamos la necesidad de caracterizar el objeto *lengua enseñada* desde la dimensión de lo *no documentado*⁸⁵ y del trabajo docente, atendiendo a ciertas recurrencias presentes en los materiales diseñados, curados o seleccionados por los docentes, en las carpetas de los estudiantes, en las planificaciones para el trabajo diario. Lo que podemos observar en las recurrencias relevadas en nuestras investigaciones es una organización de los conocimientos lingüísticos que recupera la estratificación en niveles del lenguaje, de allí que hablemos de una

85Elsie Rockwell (2009) utiliza la categoría *no-documentado* para referir a cualquier tipo de registro que pueda completar lo documentado. En el campo de la escuela, lo documentado sería toda esa masa discursiva que circula en los diseños curriculares, las resoluciones, las planificaciones, los libros de textos; mientras que lo no-documentado remite a lo que efectivamente se enseña en el aula, y que puede rastrearse en los cuadernos/carpetas de los chicos, en bitácoras o anotaciones docentes, y puede relevarse con entrevistas a los actores involucrados y observaciones de clases, por ejemplo.

*gramática escolar organizada por niveles*⁸⁶. Esta gramática no se rige por las producciones académicas del campo de la lingüística referenciándola en términos de un “saber sabio” (Chevallard, 1997), sino que produce sus propios conocimientos echando mano a diversas teorías, como ser las gramáticas de cortenormativo-descriptivo, la gramática estructural, la gramática textual, la lingüística, la teoría de la comunicación, la ortografía; de ahí su carácter ecléctico, ya que, se trata de los sedimentos de la larga historia de la disciplina escolar.

En el campo de los estudios de la alfabetización, Magda Soares (2017) recupera esta tradición de estudios lingüísticos tan importante, desde nuestro punto de vista, para la gramática escolar -particularmente para la educación primaria-. De hecho, como explicamos más adelante, y dada la necesidad imperiosa de revisar la producción científica que se ha llevado a cabo por los menos desde los años '70 hasta la actualidad en materia de alfabetización, la autora recupera definiciones fundamentales de lengua, sistema, habla, signo lingüístico, y con ello, fonema-grafema-grafía; sistema de escritura, lengua alfabética y ortográfica, en muchos casos remitiendo directamente a Saussure (1945), en procura de aclarar, incluso corregir, definiciones y conceptualizaciones incompletas o hasta equivocadas. De esta manera, Soares (2017) organiza la exposición de las dos líneas de investigación sobre la alfabetización no sólo a nivel local, Brasil, sino internacional, mediante dos grandes paradigmas: el paradigma constructivista (o psicogénesis) y el paradigma fonológico (conocido en Argentina entre los docentes como “conciencia fonológica”)⁸⁷. No obstante, cabe aclarar respecto del último, que no se trata sólo de investigaciones que formulan a la “conciencia fonológica” como un momento a atender en el proceso de alfabetización en el que se deberían reforzar de manera aislada desde distintos contextos lingüísticos (palabra, texto oral o escrito) las relaciones fonema-grafema, sino de distintas investigaciones que mediante diferentes metodologías y nociones han estudiado las implicancias de la dimensión fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños en proceso de alfabetización. Dado que, dicho de manera sintética, lengua hablada y lengua escrita, junto con sus especificidades, son puestas en constantes y complejas relaciones por parte de los niños en la búsqueda de comprender y dominar el *principio alfabético*.

Soares (2017) observa que la cuestión de los métodos en tanto controversia (qué método es mejor para alfabetizar o si no debería haber métodos) no se centra en lo que ella denomina la *faceta lingüística* de la alfabetización, ya que, sostiene, nadie podría negar la importancia que tienen las habilidades de decodificación y de codificación como *base*⁸⁸ para la comprensión y producción de textos escritos. En este punto, afirma la autora, ambos paradigmas coinciden en conceptualizar la alfabetización en términos de *sistema de escritura*; sin embargo, posicionamientos encontrados en relación a cómo orientar el aprendizaje (de forma directa e implícita, en el marco del paradigma fonológico; de forma indirecta, en el paradigma

86Los niveles que organizan los conocimientos de la gramática escolar son el nivel fonético-fonológico; el nivel morfológico; el nivel (morfo) sintáctico; el nivel textual. Dado que este trabajo se centra en la alfabetización inicial, nos focalizaremos en el nivel fonético-fonológico y grafémico-ortográfico, implicados en una de las subfases de la faceta lingüística de la alfabetización descriptas por Soares (2017).

87No podemos aquí profundizar en el problema vinculado con a qué llaman los docentes “conciencia fonológica” y las particularidades de las líneas de indagación sobre el aprendizaje de la lecto-escritura que se desarrollan en la Argentina que son asociadas o denominadas con el concepto.

88El subrayado está en el original.

constructivista)⁸⁹ y en relación a los tiempos que demandaría ese aprendizaje (cuándo iniciar el proceso y durante cuánto tiempo).

De este modo, Soares (2017) no ingresa en la discusión sobre cuál de los métodos sería el mejor o el más indicado para alfabetizar, sino que propone *alfabetizar con método*, esto es: “orientar al niño por medio de procedimientos que, fundamentados en teorías y principios, estimulen y guíen las operaciones cognitivas y lingüísticas que progresivamente lo lleven a un aprendizaje bien logrado de la lectura y de la escritura en una ortografía alfabética” (2017g, trad. IX, p.2). La autora está pensando “método” en su sentido etimológico, entendido como un *camino*, como una consecución de pasos de enseñanza que involucran tanto la dimensión lingüística como la dimensión cognitiva relativa a esos conocimientos lingüísticos que, en el caso de la alfabetización, son aquellos que están vinculados a la naturaleza alfabética y ortográfica del sistema de escritura. Dado que el método se construye en la enseñanza, en este *alfabetizar con método* el trabajo docente es central porque “quienes alfabetizan no son los métodos, sino el alfabetizador, con el uso específico que hace de los métodos y con todo lo que les agrega, y los alfabetizados, siendo quienes son, en el marco de los contextos y las condiciones en los que se producen los procesos” (Soares, 2017b, trad. I, p. 14). En este sentido, dado que el proceso de alfabetización demanda unas habilidades cognitivas requeridas para el aprendizaje de un objeto lingüístico -el sistema de escritura alfabético⁹⁰- cobra relevancia la *faceta lingüística* de la alfabetización, denominación propuesta por Soares (2017, 2020), para avanzar sobre lo inconducente de las polémicas entre ambos paradigmas, ya que, señala la autora para los maestros es fundamental poder acceder a los conocimientos lingüísticos implicados en esta faceta que provienen de las diferentes teorías que explican o describen, también, las sub-facetitas que ella propone integrantes de todo el proceso. De este modo “es la acción docente que tenga en cuenta las diferentes sub-facetitas y las desarrolle simultáneamente, aunque respetando la especificidad de cada una según las teorías que las esclarecen *lo que constituye un alfabetizar con método*⁹¹” (Soares, 2017g, trad. IX, p.3). En la medida en que la autora recupera la dimensión del trabajo docente y la tradición de la lingüística por niveles, sus aportes se constituyen en un marco de referencia esencial para las líneas de investigación que estamos desarrollando.

⁸⁹Por enseñanza constructivista se tiene entendido una enseñanza no directiva en que la orientación del niño sólo es dada cuando es demandada o se revela necesaria, en cuanto a la enseñanza explícita es definida como aquella que determina claramente los objetivos a alcanzar y se constituye de procedimientos que conduzcan en dirección a objetivos prefijados, por medio de una permanente orientación y apoyo de los niños. O sea, se ha señalado como criterio básico de diferenciación entre una y otra modalidad de enseñanza la mayor o menor presencia de la orientación dada a los aprendizajes y ese criterio hace discutible a la dicotomía” (Soares, 2017g, trad. IX, p. 6).

⁹⁰Desde la perspectiva lingüística que recupera Soares, se destacan las relaciones entre grafemas-fonemas- grafías en su definición del sistema de escritura en tanto sistema alfabético, ortográfico, de representación y de notación. En esta concepción del sistema de escritura podemos observar la complejidad que la autora le asigna al proceso a partir de su experiencia como alfabetizadora y de todos los estudios que revisa en sus trabajos. En contraposición, los enfoques que dominan la alfabetización en nuestro país y que pueden reconocerse en las explicaciones de Soares (2017), ignoran esta complejidad, reduciendo el sistema de escritura a una parcialidad. De este modo, como venimos relevando en nuestras investigaciones, para la psicogénesis el sistema de escritura es sólo un sistema de representación; mientras que para el denominado por los docentes “conciencia fonológica” lo es de notación.

⁹¹El destacado es nuestro. Respecto de las sub-facetitas, que Soares llama *interactiva* y *sociocultural*, la primera remite a los constantes intercambios que se dan entre los alfabetizadores y los niños a propósito de las escrituras que producen y leen (interacción) y la segunda a la materialidad de la escritura y sus funciones sociales. No se trata de apuntar sólo a una u otra, sino que todas ellas se van integrando en el camino implicado en el alfabetizar con método.

Siguiendo los aportes de Soares (2017, 2020), en este trabajo nos proponemos analizar y esbozar una primera descripción de los conocimientos lingüísticos fundamentales para el aprendizaje y la enseñanza de la alfabetización inicial. Queremos insistir en el recorte que estamos operando en este trabajo: no pretendemos dar cuenta de las múltiples dimensiones del proceso, sino de una parcialidad que atiende al dominio de un sistema de escritura alfabético para una lengua de ortografía casi transparente como el español. Partimos de la caracterización del sistema de escritura que proporciona Soares -alfabético, ortográfico, de notación y de representación-; lo abordamos desde su dimensión de sistema, tal y como lo entiende Saussure (1945): un conjunto de elementos solidarios que, a través de las relaciones que establecen entre sí, conforman un todo susceptible de cambios. Los elementos del sistema no se definen en sí mismos, por la positiva, sino de manera relativa, opositiva y negativa en el marco de esas relaciones que -dadas algunas características que comparten y otras que los diferencian- los reúnen en un sistema abierto⁹².

Siguiendo el trabajo de Soares, analizaremos algunas escrituras escolares⁹³ que, a través del “error”, ponen de manifiesto el “progresivo dominio” de las regularidades e irregularidades del sistema de escritura que van enfrentando los estudiantes en el proceso de alfabetizarse. Las recurrencias que observamos en los escritos de los chicos darían cuenta de las “capas” de sistemas en torno a las cuales se organizan las unidades de los diferentes niveles de la lengua enseñada en la que se alfabetizan. Entendemos que en las decisiones de escritura que los niños toman al inicio del proceso de alfabetización pueden observarse ciertas motivaciones vinculadas tanto a las relaciones que establecen entre sí las unidades del sistema fonético-fonológico como a las asociaciones fonema-grafema. Si bien nuestro trabajo se inscribe en unas líneas de investigación incipientes y en pleno desarrollo, consideramos que estos análisis podrían contribuir a organizar el tipo de conocimientos lingüísticos relevantes para orientar las intervenciones docentes en la enseñanza de la alfabetización inicial.

Particularidades del proceso de alfabetización en las lenguas de ortografías casi transparentes

Los sistemas alfabéticos de escritura se caracterizan por representar visualmente, en una línea de grafías (letras) que se combinan y suceden unas a otras, la cadena sonora del habla. En este sentido, Soares (2017) recupera la característica de ser *sistemas grafofonémicos*. En consonancia con la naturaleza del sistema alfabético de escritura, un paso fundamental para

⁹²Los sistemas no son totalidades absolutas, cerradas y determinadas de una vez y para siempre, sino que son permeables, susceptibles de incorporar nuevos elementos o desechar otros. Al hacerlo, el valor de los elementos que componen el sistema se modifica, cambia, dado que su valor no se define en sí, sino en relación a los otros elementos. Esto es lo que explica la dualidad del signo, cuando Saussure describe, entre sus características, la inmutabilidad (sincronía) y la mutabilidad (diacronía): en la lengua “sin tiempo” (abstracción que hace Saussure para poder recortar su objeto de estudio) no hay cambio; pero cuando salimos de esa operación de recorte y observamos la lengua en el habla, la lengua en los intercambios sociales muta, se modifica, los signos cambian de valor.

⁹³En el marco de los proyectos de investigación que llevamos adelante en la UNIPE estamos reuniendo cuadernos de primaria de diferentes épocas como insumo para historizar, desde la dimensión de lo no-documentado, los modos de alfabetizar y de enseñar lengua y literatura en la escuela primaria.

aprender a leer y escribir es atender a la relación que establecen los sonidos del habla con su representación gráfica, correspondencias que, al mismo tiempo, siempre están guiadas por el significado de la palabra. Por ello, Soares (2017) recupera uno de los conocimientos lingüísticos fundamentales en relación con el fonema tal cual fuera definido como significante por Saussure: la imposibilidad de ser segmentado o manipulado en la cadena sonora de la palabra, aislado en sí mismo, porque, mientras que “las sílabas pueden ser producidas aisladamente, pues constituyen, repitiendo la definición ya citada de J. Morais et al. (1987: 430) ‘actos articulatorios unitarios’. Al contrario, los fonemas ‘no son pronunciables, pues expresan una representación lingüística abstracta’ (Silva, 2011: 109). Como unidad mínima de la estructura fonológica, el fonema es ‘una entidad formal no observable directamente, no audible, no definible por propiedades físicas’ (Castilho, 2010: 48)” (Soares, 2017d, trad. VI, p. 4). Con ello, las relaciones fonema-grafema se presentan como una de las mayores dificultades para el niño en su proceso de alfabetización en relación con alcanzar plenamente el dominio del principio alfabético, esto es, por ejemplo, en español, aprender que la letra o grafema “p”, cuyo nombre es “pe” y no su sonido (inaudible e impronunciable en un habla habitual, sin gesto vocal artificioso), en la escritura de una palabra como “pelo” deberá ubicarse antes de la letra “e” y con esa letra contigua, no a modo de “plo”.

Por otro lado, para aprender a leer y a escribir *textos* no sólo basta con “escuchar la lengua, analizar sus ‘sonidos’ y relacionarlos con marcas gráficas, sino también” se trata “de *reflexionar* sobre el texto escrito, su estructura y organización, sus características sintácticas y contextuales” (Soares, 2017c, trad. IV, p.1).

Esta distinción que realiza Soares entre aprender a leer y a escribir *palabras* y aprender a leer y escribir *textos* se vincula con dos conceptos acuñados por la misma autora: la distinción entre “alfabetización” y “letramento”⁹⁴, términos con los cuales Soares busca acotar, delimitar y precisar a qué refiere en sus trabajos con la noción de *alfabetización*. En un artículo publicado en 2020⁹⁵, Soares señala que “etimológicamente, el término alfabetización no excede el significado de ‘conducir a la adquisición del alfabeto’, o sea, enseñar el código de la lengua escrita” (p.159). No obstante, como ya adelantamos respecto de la atención a la multidimensionalidad de la alfabetización, la autora retorna a este sentido histórico del término y lo reformula como *aprendizaje inicial de la lengua escrita* (Soares, 2017).

Es a esta etapa del proceso a la que nos referimos en este trabajo como *alfabetización inicial*, etapa que, por supuesto, no agota la complejidad de saberes y habilidades que implica “estar” alfabetizado, pero que resulta esencial para iniciar el complejo proceso de aprendizaje del sistema de escritura. En la medida en que la alfabetización inicial implica una serie de conocimientos y de saberes lingüísticos específicos vinculados a los niveles fonético-fonológico, grafémico y ortográfico en la palabra, es considerada en este trabajo parte de una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica que se referencia en una gramática escolar

⁹⁴El término *letramento* no tiene traducción al español o equivalente.

⁹⁵Este artículo, publicado en *El Toldo de Astier* (Año 11, Nro. 20-21, julio de 2020), es la traducción al español de la Parte I del libro de la autora titulado *Alfabetización y letramento*. San Pablo, Editora Contexto, 2017, pp. 13-28.

organizada por niveles. Teniendo en cuenta esta especificidad de conocimientos, coincidimos con Soares en la necesidad imperiosa de acotar el alcance del término *alfabetización* para poder atender, desde el punto de vista de la enseñanza, a aquello que atañe específicamente a cada instancia del proceso: “pedagógicamente atribuir un significado muy amplio al proceso de alfabetización sería negarle su especificidad con consecuencias indeseables en la caracterización de su naturaleza, en la configuración de las habilidades básicas de lectura y escritura, en la definición de la competencia de alfabetizar” (Soares, 2020, p.159). Recuperando a Soares, tomamos en este trabajo la noción de alfabetización en sentido propio, es decir, como el proceso de aprendizaje por parte del niño del principio alfabético que rige el sistema de escritura de la lengua en la que se alfabetiza, esto es, implicado asimismo en la posibilidad de leerla y escribirla. Nos detendremos en la faceta lingüística de la alfabetización, dado que se trata de la dimensión que nos permite posicionarla en la enseñanza de la lengua en el marco de una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica, es decir, en relación con el trabajo docente cotidiano realizado en las escuelas. En otras palabras, según nuestros relevamientos respecto de problemas de alfabetización inicial señalados por los docentes la faceta lingüística se presenta como una posibilidad de nombrar y explicar fenómenos lingüísticos que no les son ofrecidos en sus formaciones de grado o continuas.

En el recorte que operamos, nos proponemos estudiar y sistematizar los conocimientos lingüísticos fundamentales involucrados en el aprendizaje y la enseñanza de la alfabetización inicial con el fin de responder a las demandas de los docentes sobre qué hacer, cómo intervenir en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Para ello, partimos del análisis de escrituras escolares que muestran una serie de recurrencias en torno a las regularidades y a las irregularidades del sistema de escritura que están aprendiendo. En efecto, los “errores” que comenten los niños al tratar de escribir la palabra tal y como la perciben en la lengua hablada ponen en evidencia el *efecto de regularidad* (Soares, 2017f, trad. VIII, p.2) que afecta la alfabetización de los niños por la falta de correspondencias biunívocas entre fonemas y grafemas. Y por, como dijimos antes, la imposibilidad de aislar o manipular los fonemas para establecer uno a uno la relación en cuestión. Estos “errores” nos permiten ver las relaciones que se dan al interior del sistema fonológico-fonémico del español y sus vínculos arbitrarios con las grafías que representan esos fonemas, esto es como sistema grafofonémico particular. Dada esta característica del sistema de escritura, Soares propone graduar, organizar su enseñanza en una progresión que parte de las relaciones regulares entre fonemas y grafemas, para ir alejándonos del principio de biunicidad hacia relaciones que no son uno a uno pero que responden a una cierta regularidad, para finalizar con la enseñanza de aquellas escrituras que no responden a ninguna regla o deducción posible.

Progresión de los conocimientos lingüísticos: de lo regular a lo arbitrario

Como mencionamos en el apartado previo, Soares (2020) sostiene que la base del aprendizaje de la lectura y la escritura respecto de la alfabetización inicial radica en el logro del pleno dominio del principio alfabético por parte del niño, que rige el sistema de escritura (alfabético y ortográfico) definido como de representación y notación según relaciones entre sonidos y símbolos gráficos (letras), o entre fonemas y grafemas. En las lenguas de ortografías casi transparentes como el portugués y el español, las relaciones entre fonemas y grafemas son, en parte, uno a uno. Sin embargo, existen casos de fonemas que son representados por más de una grafía y, a la inversa, una misma grafía, según su contexto de aparición en el marco de la palabra, puede representar más de un fonema; como también hay casos de grafías que no representan ningún sonido. Por tanto, dado que no hay una correspondencia biunívoca entre el sistema fonológico-fonémico y el sistema ortográfico, “el proceso de alfabetización significa, desde el punto de vista lingüístico, un progresivo dominio de regularidades e irregularidades” (Soares, 2020, p.165).

Desde el punto de vista pedagógico, la autora advierte que ese “progresivo dominio”:

no puede ser ejecutado de manera adecuada por intermedio de una selección aleatoria de fonemas-grafemas, como generalmente ocurre en el proceso de alfabetización; sino que esa selección debería obedecer a ‘etapas’ (cf. Lemle, 1984) que se definiesen, por un lado, a partir de una descripción de las relaciones entre los sistemas fonológico y ortográfico de la lengua portuguesa, y, por otro, a partir de los procesos cognitivos que un niño utiliza para superar las barreras de la transferencia hacia el sistema ortográfico del sistema fonológico del dialecto que domina (Soares, 2020, p.165).

La progresión en el dominio de las regularidades e irregularidades del sistema de escritura supone, como expusimos antes, el conocimiento que permite disociar significante de significado atendiendo al estrato fónico de las palabras, desligándolo de su estrato semántico. Esto implica, que, si bien todas las personas nos guiamos por el significado de las palabras tanto para leerlas como para escribirlas, sin esa separación resulta difícil que la escritura se realice en su carácter alfabético y ortográfico. Ya que, se trata de comprender que la escritura alfabética es la representación visual de la cadena sonora del habla, lo que le permite al niño abandonar el realismo nominal.

En resumen, dado que el signo lingüístico en términos saussureanos está constituido por un significado (concepto) y un significante (imagen acústica o cadena de fonemas que representa un significado) cuyo vínculo es arbitrario, y dado que la escritura alfabética es la representación del significante, y no del significado, las dos caras del signo lingüístico, que son indisociables en el habla, precisan ser disociadas en la escritura para que se reconozca en ella el principio alfabético, es decir, las relaciones fonema-grafema que hacen a este sistema notacional (Soares,

2017c, trad. IV, p.28). En este sentido, en las lenguas casi transparentes jugará un papel esencial la característica grafofonémica del sistema de escritura con profundidad ortográfica casi transparente⁹⁶, como señalamos antes. Explica Soares que en una lengua cuya morfología tiene una naturaleza morfofonémica, como ocurre con el inglés, esta característica tiene una gran relevancia en el aprendizaje de la lengua escrita porque “hay casos en que la ortografía de la palabra primitiva cambia en la palabra derivada, sin que haya cambio fonológico (*run-runner* [correr-corredor]), casos en que la pronunciación de la palabra derivada es diferente a la pronunciación de la palabra primitiva, sin alteración en la ortografía (*sign-signal* [signo-senal]); casos en que tanto la pronunciación como la ortografía son diferentes en la palabra derivada (*explain-explanation* [explicar-explicación])⁹⁷ (Soares, 2017c, trad. IV, p. 22). En cambio, en las lenguas de ortografías casi transparentes como el español y el portugués, la dimensión morfofonémica ocupa un lugar secundario, pudiendo ser de utilidad para explicar la ortografía de algunas terminaciones verbales (por ejemplo, las formas del pretérito imperfecto del modo indicativo de la primera conjugación que se escriben con “b”, como en cantaba); o de algunas palabras derivadas que comparten sufijos (como “-ez/-eza”, o las terminadas en “-encia”, por dar algunos ejemplos).

En este sentido es importante volver a destacar y agregar que ese progresivo dominio de regularidades e irregularidades del sistema de escritura que el niño debe alcanzar comprende dos principios: el principio alfabético y el principio ortográfico, implicados mutuamente⁹⁸. Cuando el niño inicia su alfabetización en una lengua de ortografía casi transparente se orienta, como ya mencionamos, a través de la cadena sonora del habla, la cual le permite identificar primero las sílabas y luego los fonemas que componen las palabras y asociarlos a un grafema en la cadena visual que representa el habla (lectura). Cuando el niño puede ir más allá de una identificación progresiva y lenta de las correspondencias entre fonemas y grafemas para centrarse en las palabras comienza a dominar el principio alfabético y ortográfico del sistema de escritura. Sin embargo, un niño que ya domina el carácter alfabético puede, todavía, no dominar el ortográfico. Esto se puede observar en la comparativa entre las habilidades de lectura y las de escritura de un mismo niño. Dice Soares que el niño que ya domina el carácter alfabético “lee la palabra *girafa*⁹⁹, pronunciando correctamente la sílaba GI como /3i/, pero puede dudar al escribir esta palabra, y escribir erradamente *jirafa*: usa la letra J que representa el mismo fonema /3/” (Soares,

96La distinción de lenguas alfabéticas en relación con la transparencia es otro de los conocimientos lingüísticos que repone Soares en sus desarrollos y que remite a lo que venimos exponiendo. A saber, las lenguas alfabéticas respecto de sus sistemas de escritura alfabéticos y ortográficos, observados en relación con el habla y con las cadenas sonoras de las palabras, se clasifican en casi transparentes o cercanas a la transparencia, dado que sostienen en mayor medida y cantidad una serie de relaciones biunívocas entre fonemas y grafemas (español, portugués) y en opacas pues presentan una mayor variabilidad de dichas relaciones (inglés). Solo el finés se considera una lengua completamente transparente.

97 En el primer ejemplo, *run-runner*, cambia la ortografía (duplicación de la “n”) pero la pronunciación del morfema raíz se mantiene, tal como se observa en la transcripción fonológica de las palabras: /ʀʌn/-/ʀʌnə/. En cambio, en *sign-signal*, no hay modificaciones ortográficas, pero sí diferentes pronunciaciones del morfema raíz: /sʌɪn/- /sɪgnəl/. Finalmente, en el ejemplo *explain-explanation* se observa la combinación de ambos cambios, ortográficos (“ai” es sustituido por “a” en el derivado) y de pronunciación: /ɪkˈsplɛɪn/-/ɛkspləˈneɪʃn/.

98 Otro conocimiento lingüístico que aporta Soares es recuperar el sentido de ortografía, comúnmente asociado sólo a las reglas ortográficas, no obstante toda correspondencia fonema-grafema es ortográfica en cuanto son arbitrarias de por sí (“orto”, regla/“grafía”, letra).

99 El análisis de girafa/jirafa corresponde a la escritura del portugués.

2017f, trad. VIII, p.3). Esto indica que ese niño maneja esa dimensión alfabética, el principio alfabético, porque puede leer sin dificultad, pero todavía no conoce lo que respecta al principio ortográfico. Podemos decir entonces que la incorporación de estos dos principios se produce de manera gradual: el niño aprende primero las grafías, tanto en su dimensión grafomotora como en la de las correspondencias fonema-grafema, sin dominar todavía la norma ortográfica que representa casos excepcionales respecto de los vínculos biunívocos entre fonemas y grafemas que ya tiene incorporados. Soares entiende que este primer momento (el aprendizaje del sistema gráfico de notación alfabética) debe completarse “con el aprendizaje de las convenciones que imponen una determinada grafía en los casos en que también son posibles otras grafías: el aprendizaje de la norma ortográfica” (Soares, 2017f, trad. VIII, p.6) que hace que el niño domine ambos principios.

En este pasaje del principio alfabético al principio ortográfico, a manera de implicación, Soares ubica, desde una perspectiva pedagógica, una graduación de lo más regular a lo menos regular para pensar esas etapas en las que habría que organizar la enseñanza con el objetivo de que los niños alcancen el progresivo dominio de las regularidades e irregularidades del sistema de escritura. De este modo, clasifica las relaciones fonema-grafema del portugués como:

1. regulares: aquellas relaciones en las que un fonema está representado sólo por un grafema, independientemente de su posición en la palabra: son relaciones biunívocas, que normalmente no ofrecen dificultad para el niño que se ha vuelto alfabético.

2. regulares contextualmente: se trata de relaciones regulares en las que, si bien se rompe el principio de biunivocidad, cada representación es predecible porque responde a una regla. Estas relaciones requieren la enseñanza de las reglas ortográficas porque interfieren en las relaciones biunívocas.

3. irregulares: se trata de casos en los que un fonema puede ser representado por diferentes grafemas sin que exista una regla que defina la relación correcta.

Tomando esta clasificación que Soares realiza para la lengua portuguesa, en el siguiente apartado describimos las particularidades de las relaciones fonema-grafema para el español rioplatense¹⁰⁰. Con este propósito, partimos del análisis de un conjunto de escrituras de alumnos hablantes del español rioplatense de diferentes escuelas que están en proceso de alfabetizarse, siguiendo la metodología de análisis de la autora. Partimos de la hipótesis de que los “errores” que aparecen en estos escritos responden a ciertas características de las unidades mínimas de cada nivel lingüístico involucrado en la decisión de escritura y no son aleatorios, sino que, por el contrario, pueden explicarse y manifiestan, a su vez, ciertas regularidades que podrían ser de

¹⁰⁰La variedad rioplatense tiene la particularidad de ser “yeísta” en contraposición a otras variedades del español de Argentina. También se observan diferencias en cuanto a la pronunciación de la vibrante múltiple, que en algunas zonas (región de Cuyo y región Norte) es rehilada. Si bien el español de América es “seseante” a diferencia del español peninsular, la pronunciación de la /s/ también varía según la región del país. Por ejemplo, en el español rioplatense se tiende a aspirar las /s/ o incluso a velarizarlas en algunos contextos, como en [ˈmoxka] (mosca), donde suena casi como una “j”.

utilidad a la hora de organizar las etapas para el progresivo dominio de las regularidades e irregularidades del sistema de escritura.

Regularidades e irregularidades en los “errores” de escritura de los estudiantes

La observación de los escritos de estudiantes que están en proceso de alfabetizarse pone de manifiesto que los “errores” que cometen responden tanto a características del sistema fonológico del español como a características de las relaciones entre fonemas y grafemas que hemos analizado en el apartado anterior. Esto es, al hecho de que el sistema de escritura en este caso es primordialmente grafonémico. Dado que estamos frente a un sistema, en el proceso de alfabetización los niños toman decisiones en el marco de las opciones que el sistema les ofrece. Como el sistema de escritura es arbitrario -en la medida en que no hay ninguna relación entre el sonido y la forma que lo representa-, frente a la falta de correspondencia biunívoca fonema-grafema los estudiantes tienden a regularizar estas relaciones a partir de una correspondencia que ya dominan. Veamos un ejemplo:

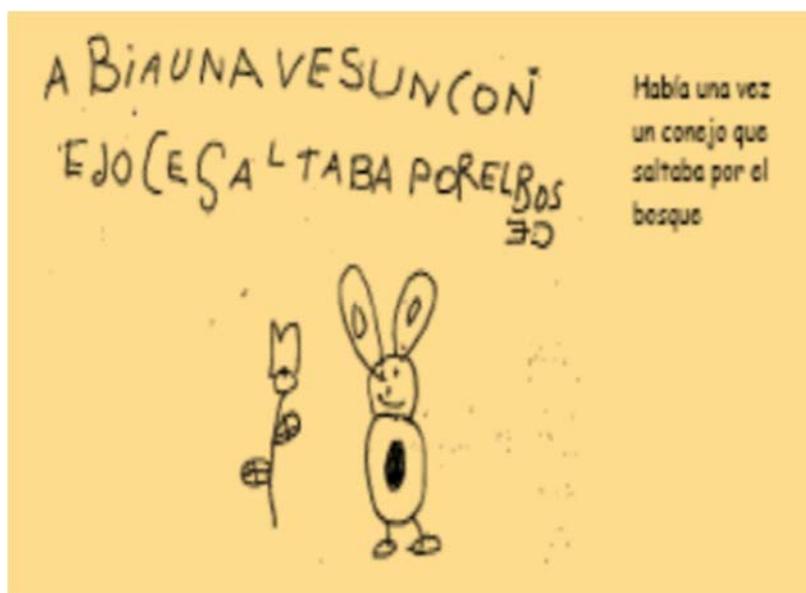


Imagen 1. Regularización grafémica de la consonante velar /k/.

En términos generales, esta escritura (**Imagen 1**) devela algunas cuestiones propias del momento inicial del proceso de alfabetización: falta de espacio entre las palabras; escritura en espejo (); ausencia del principio ortográfico (“abia”, “ves”). Ahora bien, en relación al sonido velar /k/ el estudiante comienza por la palabra “conejo” y luego transfiere esa relación “c”-/k/ a palabras como “que” (ce) y “bosque” (bosce) ya que se trata de palabras que comparten el fonema, aunque no la grafía. Ahora bien, esta falta de correspondencia no es aleatoria, sino que obedece a una relación regular fonema-grafema determinada contextualmente: la asociación con la vocal con la

que la consonante forma sílaba: el fonema /k/ se corresponde con la grafía “c” delante de a-o-u y con la grafía “qu” delante de e-i¹⁰¹.

Otro tipo de regularización que se observa en los escritos escolares es el uso de las grafías “r” o “rr” para todos los casos en los que se quiere representar una vibrante múltiple. La variante múltiple del fonema vibrante se puede representar con ambas grafías; el uso de una o de otra dependerá del contexto fónico en el que aparezca en el ámbito de la palabra. Si observamos la **Imagen 2** vemos las palabras “derotan” y “derotaron” escritas con la grafía “r” que en contexto intervocálico representa la variante simple /r/ y no la múltiple, que es la que el estudiante busca representar.

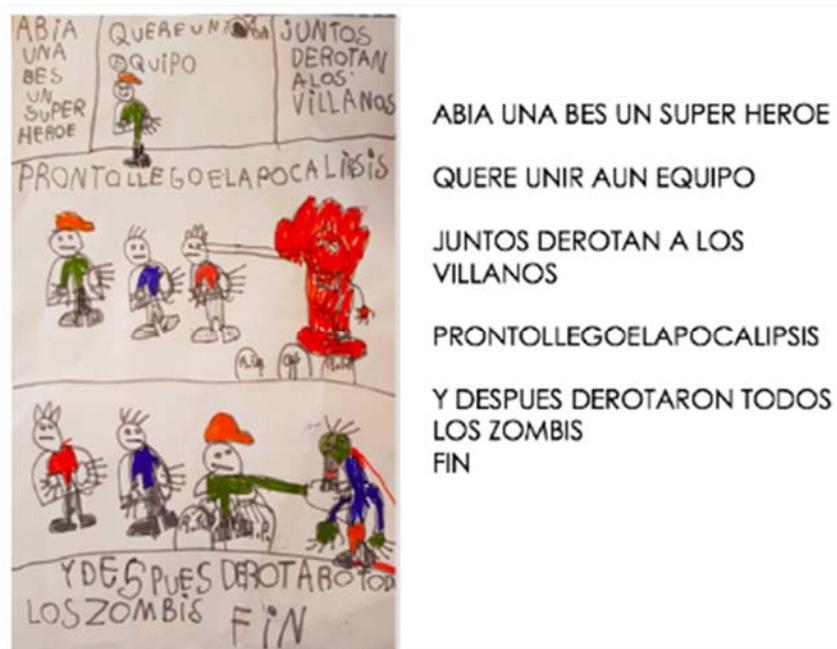


Imagen 2. Regularización de la grafía para la vibrante múltiple.

Los “errores” analizados en la **Imagen 1** y en la **Imagen 2** ponen de manifiesto el proceso de transferencia del habla a la escritura que hacen los estudiantes en el inicio del proceso de alfabetización. En este sentido, podemos comprobar la predominancia de la ruta fonológica en el proceso de aprendizaje de las correspondencias fonema-grafema, favorecida por ser el español una lengua de ortografía transparente: “los niños, al inicio del aprendizaje de la lengua escrita, cuando aún están desarrollando la comprensión de las correspondencias entre fonemas y grafemas, privilegian el uso de la ruta fonológica, también favorecida por la naturaleza casi transparente de la ortografía del portugués brasileño” (Soares, 2017e, trad. VII, p.16).

Otro ejemplo de transferencia del habla a la lengua escrita se da en el ejemplo de la **Imagen 3**, a causa del principio acrofónico por el cual damos nombre a las letras del abecedario. Aquí

¹⁰¹Dejamos de lado en esta descripción el uso de la grafía “k” ya que es periférico (se usa principalmente en préstamos lingüísticos) y no responde a ninguna regla.

una alumna de primer grado hace caer las “e” del nombre de las letras, ya que al “dictarse” la palabra letra por letra para poder escribirla escucha “be” cuando escribe “bso”:

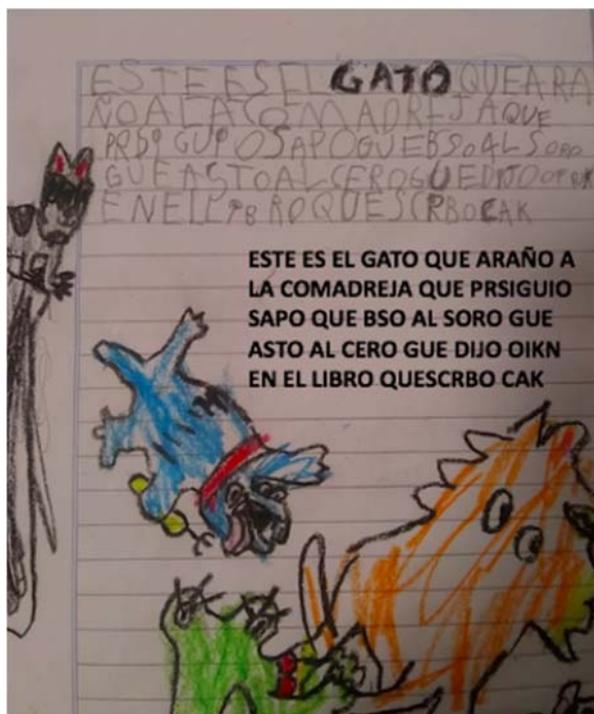


Imagen 3. Caída sistemática de la vocal “e”.

Soares (2017) refiere al modo en que designamos a las letras del abecedario como nombres *icónicos*: "Gran parte de los nombres de las letras en el alfabeto portugués son *icónicos* (o *acrofónicos*, como prefieren algunos): los nombres traen en sí el fonema que la letra representa, ya sea al inicio, ya sea en el medio del nombre de la letra. La influencia del nombre de las letras se revela particularmente en la *escritura inventada*" (Soares, 2017d, trad. VI, p. 22). En este texto, “bso” es una escritura inventada que manifiesta que esta niña está en proceso de aprendizaje del principio alfabético, porque todavía está lidiando con las correspondencias fonema-grafema, interferidas en esta invención por el nombre de la letra “be”. En este mismo sentido, se observa la caída de otros elementos tanto vocálicos como consonánticos, así como ciertas recurrencias en relación a los otros escritos analizados, como el uso de la grafía “r” para representar la vibrante múltiple en “soro” (zorro); así como la regularización del uso de “c” para representar el fonema /s/: escribe “Cak” en lugar de “Zack”, trasladando el valor de “c” en combinación con las vocales “e, i”.

Un “error” muy interesante de este escrito es la alternancia grafémica de la palabra “que”, escrita tanto con “qu” como con “gu”. Si bien podríamos pensar, por un lado, que las grafías presentan ciertas similitudes en cuanto a su trazo, además de tratarse de las únicas dos consonantes que se combinan con “u” muda; por otro lado, los fonemas /k/ y /g/ comparten el mismo punto de articulación; son consonantes orales, oclusivas, dorso-velares, que se distinguen únicamente por el rasgo sonoridad/sordez: mientras que el fonema /k/ es sordo, ya que no

interviene en su producción la vibración de las cuerdas vocales, /g/ es sonoro porque sí hay vibración. Teniendo en cuenta que, como mencionamos antes, las ortografías casi transparentes favorecen el uso de la ruta fonológica -especialmente al comienzo del proceso de alfabetización- este tipo de errores, dice Soares, “son más probablemente explicados por un inadecuado procesamiento de las correspondencias grafema-fonema por la ruta fonológica [...]”. (Soares, 2017e, trad. VII, p.13). Al compartir casi todos los rasgos distintivos (*merismas*), el error parece tener inicio en un procesamiento incorrecto de los rasgos del fonema /k/ que se quiere representar por la proximidad con su par sonoro. Esto demuestra que los errores no son aleatorios, sino que responden a las características constitutivas del sistema de la lengua. Los fonemas se organizan en subsistemas según cuatro criterios: el punto de articulación (la zona de la boca en la que se produce el cerramiento o la constricción); el modo de articulación (las variaciones que el tracto vocal ofrece a la salida del aire espirado: cierre, estrechamiento, apertura); la vibración de las cuerdas vocales; el canal de salida del aire (boca o nariz). Cada uno de estos parámetros da un rasgo distintivo o *merisma*, elementos constitutivos de los fonemas. De este modo, los fonemas conforman *sistemas* ya que están compuestos de elementos relacionales, opositivos y negativos: lo que hace que /k/ no sea /g/ es la oposición en torno al rasgo sonoridad/sordez. De modo que ese “error” está manifestando la pertenencia de los fonemas /k/ y /g/ a un mismo subsistema fonético-fonológico.

En el análisis de los ejemplos que ilustran las imágenes 1 a 3 nos hemos focalizado en aquellos “errores” que se sustentan en las regularidades del sistema fonológico o del sistema de escritura. Sin embargo, como explica Soares (2017f, trad. VIII) en su clasificación del tipo de regularidades/irregularidades, existen ciertas relaciones fonema-grafema que no responden a reglas, como es el caso de las grafías que representan el sonido bilabial oclusivo oral sonoro /b/ o los fonemas prepalatales fricativos orales /ʒ/ o /ʃ/.

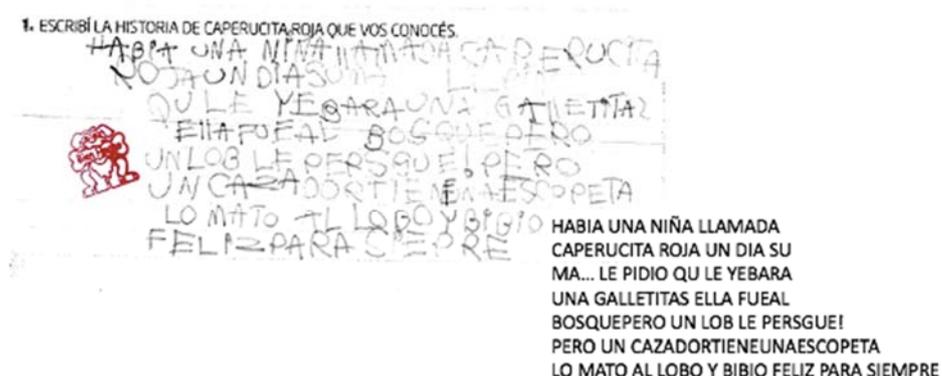


Imagen 4. Convención ortográfica de las grafías “v” y “b”; “ll” e “y”.

En la **Imagen 4** podemos observar la sustitución de la grafía “v” por “b” en “yebara” y “bibio”. En estos casos se observa la arbitrariedad de la relación entre la cadena sonora y la cadena visual que la representa: no existen reglas que expliquen desde el punto de vista sincrónico el

uso de “v” en estos verbos, por lo que pedagógicamente, sostenemos, deberán ser tratados de manera particular, individualizada. Lo mismo aplica para la grafía “ll” en el verbo “llevar”.

Otro caso de grafías irregulares son las formas escritas de los verbos irregulares como “hacer”. Este verbo suele presentar una escritura inestable, generalmente en las producciones de un mismo niño (ver **Imagen 6**). En primer lugar, la forma escrita está encabezada por una grafía que no representa ningún sonido: la letra “h”. En segundo lugar, la “c” presente en la forma infinitiva puede cambiar a “z”, pero los estudiantes suelen seleccionar la “s” en su lugar. Esta relación de pasaje entre estas dos grafías se da también en la formación de los plurales de las palabras terminadas en “z”, como “pez”-“peces”, por ejemplo, hecho que se podría utilizar didácticamente para enseñar esa ortografía.

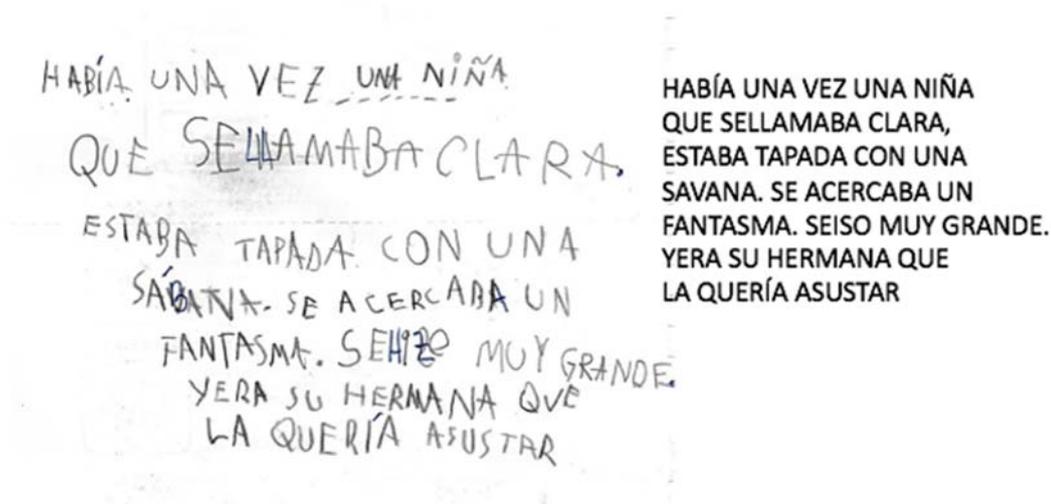


Imagen 5. Convención ortográfica de las formas del verbo “hacer”.

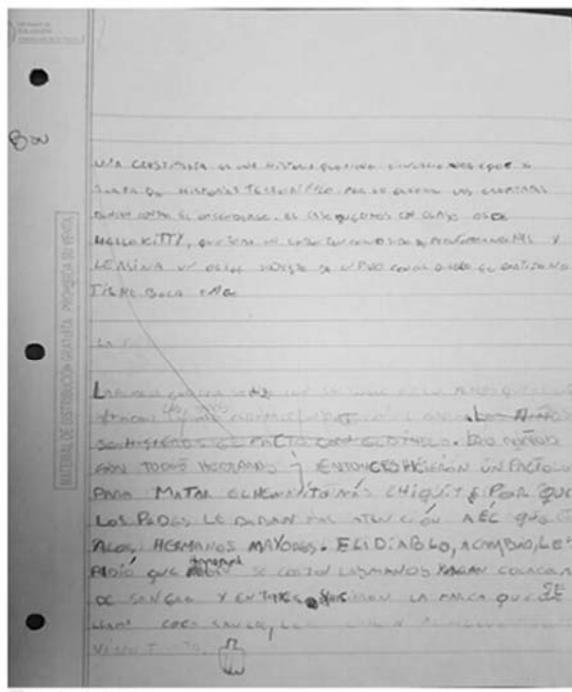
En este escrito, el estudiante escribe “iso” por “hizo” dado que se encuentra en una etapa inicial del proceso de alfabetización en la que predomina la ruta fonológica y la transferencia del habla a la escritura. Sin embargo, una vez superado el principio alfabético, las particularidades ortográficas deben convertirse en objeto de enseñanza dado el valor social que la escritura correcta opera como aprobación o sanción social. En palabras de Cuesta:

la relación de una letra con su sonido es arbitraria en el sentido de que ha sido fijada, establecida por la larga historia de la lengua y las instituciones que la vienen regulando, una de ellas la escuela. Y que en tanto tal los estudiantes tienen derecho a conocer. No se enseña la ortografía, como otros saberes de la normativa de la lengua escrita por castigo o descalificación de la persona, pero tampoco por descubrimiento o mero espontaneísmo (Cuesta, 2015).

La escuela como institución democratizadora tiene la obligación de hacer valer el derecho que tienen los estudiantes a conocer la lengua legitimada respecto de todas las dimensiones lingüísticas que la atraviesan. Si ciertos conocimientos lingüísticos no se ofrecen en la enseñanza con metodologías, materiales y perspectivas de trabajo acordes, la demandas de los grados o

niveles superiores no pueden ser satisfechas por el estudiante que no alcanzó el dominio de la lengua de la escuela y sus “fallas” lingüísticas pueden ser interpretadas como falta de estudio, falta de comprensión, falta de dominio del tema.

La última producción escrita presentada en la **Imagen 6** pertenece a un estudiante del nivel medio. Con esta producción queremos ilustrar lo que señala Cuesta (2015) en el fragmento citado de su trabajo, que parafraseamos de la siguiente manera según nuestros objetivos de estudio: el dominio de la ortografía de la lengua escrita, es decir, el dominio por parte del niño de los principios alfabético y ortográfico, o, el dominio de las irregularidades del sistema de escritura, requiere de una enseñanza explícita, gradual, organizada en etapas que contemplen esa progresión de lo regular hacia lo irregular. Cuando esa intervención didáctica no está, el proceso de alfabetización queda detenido en esa etapa inicial, en la que predomina la ruta fonológica y el estudiante se vale de las regularidades en las correspondencias fonema-grafema para transferir desde el habla las palabras a su forma visual. Sin embargo, esto no es suficiente para considerar que un niño está alfabetizado.



***La primera coca cola se hizo con san gre de los niños que secor- taban lamano parahace un pacto con el diablo. Los niños se hisieros el pacto con el diablo. Los niños son todos hermanos y entonces (H)hicieron un pacto para matar elhermanito mas chiquit por que los pades le daban mas atencion ael que alos hermanos mayores. El diablo, acanbio, les pedio que agans se corten la mano yagan cocacola de sangre y entonces isieron la marca que lle llama coca sangre.**

***Este escrito presenta algunas intervenciones docentes.**

Imagen 6. Escritura de un niño de primer año (nivel medio).

En la **Imagen 6** podemos observar que ciertas características propias de los escritos en la fase inicial del proceso de alfabetización -caída de grafías correspondientes a sonidos vocálicos y consonánticos; falta de separación entre palabras; separación en sílabas cuando no corresponde; presencia de grafías extra; inestabilidad en la ortografía del verbo “hacer”; ausencia de tildes- recurren en este escrito como si no hubiera existido ningún tipo de instrucción ni intervención didáctica en los seis años de primaria.

Conclusiones

En el análisis de la última producción escrita (**Imagen 6**) se ve condensada la problemática a la que nos enfrentamos hoy en día todos los docentes cuando hablamos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura. Ciertos lineamientos malentendidos o llevados a la práctica como dogmas pueden afectar seriamente la formación de los estudiantes y vulnerar sus derechos en torno al acceso a la lengua legitimada socialmente la cual, como dijimos al inicio del trabajo, no es una lengua natural sino un artificio que, en tanto tal, amerita ser enseñado. Esta *lengua enseñada* es necesaria para sostener la escolaridad obligatoria en todos y cada uno de sus trayectos, y se constituye en la posibilidad de acceder a lugares de privilegio simbólico. Y, sostenemos que la alfabetización inicial remite a un momento fundamental de su enseñanza que no puede ser desatendido en nombre de posicionamientos dogmáticos, como afirmamos antes.

Para garantizar el acto democratizador que implica el dominio de esta lengua de institución es fundamental el trabajo docente. Así, desde la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica las investigaciones de Soares (2017) cobran una relevancia fundamental en tanto atiende al trabajo del docente alfabetizador, poniendo en el centro de la cuestión sobre los métodos que historia y desarrolla en su libro, a través de una rigurosa revisión de los planteos y conceptualizaciones generados por las investigaciones de los paradigmas constructivista y fonológico, la acción docente y los conocimientos que hacen sentido en la tarea de alfabetizar cuando consideramos las “prácticas de profesores/as reales, con niños reales, en contextos reales” (Soares, 2017a, trad. I, p.3).

Consideramos que la noción superadora de la confrontación que ella propone en su trabajo, *alfabetizar con método*, destaca qué es lo importante que debe conocer el docente para poder orientar a sus estudiantes en el proceso de alfabetizarse, teniendo en cuenta sus particularidades sociales, lingüísticas, incluso, psicológicas, cognitivas. En este trabajo intentamos esbozar un primer acercamiento a los conocimientos lingüísticos fundamentales involucrados en el aprendizaje y la enseñanza de la alfabetización inicial, los cuales se inscriben en el nivel fonético-fonológico y grafémico-ortográfico de la gramática escolar. Insistimos en que no pretendemos dar cuenta de las múltiples dimensiones del proceso, recuperamos de Soares (2017, 2020) cómo su definición de la faceta lingüística nos permite reponer la especificidad de los conocimientos lingüísticos que se ponen en juego en la etapa de la alfabetización inicial. Esto es cuando un niño comienza a aprender a leer y a escribir en el marco de la enseñanza formal con docentes que trabajan con palabras y textos que, como vimos en los ejemplos presentados, revelan dicha especificidad. Asimismo, como mencionamos anteriormente, nuestro trabajo se inscribe en unas líneas de investigación incipientes y en pleno desarrollo, razón por la cual las ideas aquí presentadas deben entenderse como un primer acercamiento al estudio de los conocimientos lingüísticos relevantes para orientar las intervenciones docentes en la enseñanza de la alfabetización inicial.

Referencias

- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Aique Grupo Editor.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte641>
- Cuesta, C. (2015). Escritura, ortografía y sanción social. *El monitor*, 37.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente : Problemas metodológicos de la enseñanza*. UNSAM/Miño y Dávila.
- Cuesta, C. (2020). Didáctica de la Lengua y trabajo docente. En L. Gagliardi, D. Alvarez Garriga y L. Zanfardini (Coords.). *Punto de encuentro: Estudios sobre el lenguaje*(pp.293-316). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1183/pm.1183.pdf>
- De Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Soares, M. (2017a). Qué es y qué pretende este libro. *Alfabetización. La cuestión de los métodos*(pp.9-12). Contexto. Traducción de Carolina Cuesta.
- Soares, M. (2017b). Alfabetización: el método en cuestión. En *Alfabetización. La cuestión de los métodos*(Parte I; pp. 39-53). Contexto. Traducción de Alejo González López Ledesma.
- Soares, M. (2017c). Conciencia metalingüística y aprendizaje de la lengua escrita. *Alfabetización. La cuestión de los métodos* (Parte IV; pp. 123-164). Contexto. Traducción de Carolina Cuesta.
- Soares, M. (2017d). Conciencia fonémica y alfabetización. En *Alfabetización. La cuestión de los métodos*(pp. 189-251). Contexto. Traducción de Carolina Cuesta.
- Soares, M. (2017e). Lectura y escritura de palabras. En *Alfabetización. La cuestión de los métodos*(Parte VII; pp. 253-286). Contexto. Traducción de Luisina Marcos Bernasconi.
- Soares, M. (2017f). El efecto de regularidad sobre la lectura y la escritura. En *Alfabetización. La cuestión de los métodos*(Parte VIII; pp. 287-328). Contexto. Traducción de Luisina Marcos Bernasconi.
- Soares, M. (2017g). Métodos de alfabetización: una respuesta a la cuestión. En Soares, M. *Alfabetización. La cuestión de los métodos*(Parte IX; pp. 329-352). Contexto. Traducción de Carolina Cuesta.
- Soares, M. (2020). Alfabetización y letramento. Concepciones. *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 11 (20-21), 157-170. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Soares.pdf>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

CAPÍTULO 10

Tecnologías digitales en la enseñanza de Lengua y Literatura: herramientas para investigar

Alejo Ezequiel González López Ledesma

Este capítulo busca constituirse en un aporte para quienes actualmente se interesan por conocer y -sobre todo- investigar de forma sistemática las apropiaciones de tecnologías digitales que llevan adelante, de modo general, los/as docentes y, en particular, los/as docentes del área disciplinar de Lengua y Literatura de nuestro sistema educativo. En este sentido, el capítulo procura encontrar como interlocutores a estudiantes del profesorado, docentes y formadores/as; asesores/as y facilitadores/as pedagógico-digitales (entre otros roles del campo de la tecnología educativa que cada vez cobran más protagonismo en el trabajo conjunto con docentes de las áreas disciplinares); investigadores/as del ámbito académico y científico; especialistas y técnicos de la política educativa, entre otros actores del campo de la educación que, dada la creciente digitalización de los contextos escolares, están interesados/as en conocer una cuerpo de herramientas teóricas y metodológicas destinadas a producir conocimiento en torno a los modos en que las tecnologías digitales interpelan y desafían el trabajo de enseñar en las escuelas.

En la primera parte de este capítulo, nos ocupamos de delinear los contornos del escenario de desafíos que actualmente enfrentan quienes pretenden producir conocimientos en torno a los modos en que las tecnologías digitales interpelan al mundo escolar y, fundamentalmente, al trabajo que llevan adelante los/as docentes cotidianamente en sus aulas. Luego, en un segundo momento, compartimos con el/la lector/a una serie de herramientas teóricas y metodológicas para la investigación educativa que, alejadas de cualquier forma de especulación formulada “desde arriba” (Ezpeleta y Rockwell, 1983) y “desde afuera” de la escuela (Dubin, 2019), recortan como objeto de estudio prioritario los saberes de los/as docentes en su trabajo en la escuela y que, a pesar de estar invisibilizados en los saberes pedagógicos, didácticos (Cuesta, 2011) y tecno-pedagógicos oficiales (González López Ledesma, 2020), permiten comprender el sentido histórico y también político de ese trabajo, así como su rol ante los desafíos con los que la cultura digital interpela a la escuela. En un tercer momento, presentamos algunos resultados de una investigación de doctorado realizada entre los años 2015 y 2020, con el fin de ilustrar la productividad que las herramientas teóricas y metodológicas desplegadas al inicio del capítulo ofrecen para investigar las apropiaciones de tecnologías digitales como parte del trabajo docente y la enseñanza. Por último, ofrecemos algunas reflexiones finales en torno a las posibilidades y los desafíos a los que nos enfrenta la agenda de investigación educativa que aquí planteamos

en tanto que alternativa a los paradigmas de producción del conocimiento dominantes en el escenario tecnológico-digital y educativo actual.

Un escenario de desafíos para la investigación

Ubiquémonos por un segundo en los zapatos de un/a hipotético/a maestro/a o profesor/a de la provincia de Buenos Aires que, en el marco de un trayecto de formación continua, se ha propuesto investigar cómo los/as docentes de Literatura o Prácticas del Lenguaje de las escuelas de su jurisdicción utilizan tecnologías digitales para enseñar -tomemos, por ejemplo, el caso bien actual del chat GPT de Open AI, que ha despertado un buen número de discusiones tanto en la esfera pública como en los salones clase y las salas de profesores-. No resultaría para nada sorprendente -más bien todo lo contrario- que al relevar antecedentes para realizar su investigación, nuestro/a sujeto hipotético se encuentre con estudios cuyo objetivo es conocer los modos en que, a partir del uso chat GPT, los jóvenes desarrollan aprendizajes informales (no escolares) y, de este modo, adquieren una variedad de competencias¹⁰² (también llamadas capacidades, habilidades e incluso prácticas) para participar de la cultura digital, la sociedad del siglo XXI e integrarse en el mercado laboral “del futuro”.

También es probable que nuestro/a hipotético/a docente observe como parte de estos mismos estudios -probablemente, entre sus hallazgos- un particular énfasis depositado en la necesidad de ubicar dichas competencias como horizonte de formación de los/as alumnos/as en el sistema educativo, de modo transversal a todas las disciplinas. A su vez, de la mano de esta apuesta programática, nuestro/a novel investigador/a encontrará casi con seguridad un nuevo repertorio terminológicos para sus prácticas, destinado a “ampliar” los -siempre insuficientes y deficitarios- saberes básicos que imparte la institución escolar como respuesta a las demandas y desafíos del escenario digital. Así pues, no será raro que tropiece con propuestas formativas para educar a los/as alumnos/as en “alfabetismos aumentados” o “alfabetismos transmedia”, a través de “pedagogías transmedia” -algunos de los diversos y siempre renovados conceptos/mercadería que actualmente se acumulan en el escaparate del mercado tecno-educativo-.

Si nos apartamos -al menos por un momento- de nuestro/a docente hipotético y reubicamos nuestra atención en la agenda de investigación tecno-educativa dominante con la que se ha encontrado -y que, como veremos, también ofrece desafíos para la Didáctica de la Lengua y Literatura-, podremos comprender con mayor claridad por qué la misma, en lugar de habilitarlo a producir conocimiento en torno a los problemas que enfrenta en su trabajo, obturará dicha posibilidad. No haremos aquí un desarrollo exhaustivo de los problemas que ofrecen los estudios de esta agenda actualmente dominante en el ámbito de la educación¹⁰³ -ya nos hemos ocupado

¹⁰²Entre otras competencias, habilidades y capacidades, encontramos las de participar responsablemente en medios digitales, trabajar colaborativamente, crear y compartir contenidos multimodales, producir narrativas transmedia, aprender autónomamente y entre pares, y desarrollar formas de inteligencia colectiva y multitasking.

¹⁰³Lejos de ser inocua, su injerencia como parte de los cambios recientes en el sistema educativo se observa, por ejemplo, en los NAP de Educación digital, Programación y Robótica, de alcance nacional, los Marcos de Educación digital

de detallar sus sesgos y limitantes epistemológicas y metodológicas en publicaciones anteriores (González López Ledesma, 2019)-. Más bien, haremos un comentario que, si bien breve, resultará útil al objetivo central de este capítulo: proponer una agenda de investigación alternativa a aquella actualmente dominante.

El principal problema de los estudios que conforman la agenda de investigación que venimos describiendo es que se ocupan de recortar como objeto de estudio un cuerpo acotado, discreto, de habilidades y competencias que son estudiadas en contextos particulares -mayormente, privilegiados y no escolares-, para luego presentarlas, programáticamente, como habilidades y competencias universales, políticamente neutras y necesarias para el “aggiornamiento” de la escuela -de allí el profuso uso que realizan del término “alfabetismo” o “alfabetización”, en términos de una saber básico necesario para la escuela y su currículum-. Esta operación de descontextualización, neutralización y universalización lo que hace es invisibilizar el carácter histórico, político y cultural de las prácticas que llevan adelante los sujetos que se apropian de las tecnologías digitales -los modos en que, en diferentes contextos, les asignan sentido de acuerdo a sus intereses, sus búsquedas y sus saberes- y las prácticas de quienes producen esas tecnologías y no comparten necesariamente los mismos objetivos de quienes habitan las escuelas -algo que, como veremos, resulta central conocer para producir conocimiento de valor tanto para el trabajo docente como para las políticas educativas-.

En otras palabras, la puesta en foco de las “competencias” y los “nuevos alfabetismos”, en tanto que elementos organizadores de una nueva agenda que vendría a ser superadora de las formas “tradicionales” de enseñar y aprender en la escuela -un diagnóstico veladamente negativizador y abiertamente simplificador del mundo escolar-, nos impide identificar, como eje de indagación y como parte de una agenda de investigación en torno a la apropiación de tecnologías digitales en las escuelas y en lo relativo a la enseñanza:

1. los sentidos que los actores escolares les asignan a las tecnologías digitales en relación, de modo general, con su trabajo, y en particular, con su enseñanza. Por ejemplo, en esta línea, podemos preguntarnos: ¿qué desafíos y problemas les ofrecen a quienes enseñan en la escuela, los nuevos modos de leer y escribir que se desarrollan en medios digitales? ¿De qué modo las prácticas de lectura y escritura en medios digitales desafían los saberes docentes, y, en particular, aquellos conocimientos adquiridos en su formación? ¿Qué posibilidades y qué barreras ofrecen los marcos conceptuales de las tradiciones dominantes en la enseñanza y en la enseñanza de las disciplinas escolares para tender puentes con los consumos en medios digitales de los sujetos e iluminar su sentido desde los modos de conocer de dichas disciplinas?

2. los sentidos que los sujetos les asignan en sus prácticas culturales a las tecnologías digitales y también los sentidos que habilitan y descartan desde su configuración material y socio-técnica dichas digitales. Por ejemplo, podemos preguntarnos: ¿cómo leen y escriben actualmente los jóvenes en plataformas? Y al mismo tiempo también, ¿cómo procuran orientar

de la CABA, entre otras políticas educativas de dotación tecnológica, formación docente, producción de recursos y materiales didácticos, creación de cargos y espacios dentro de las escuelas; un proceso cuyo alcance se observa, paradigmáticamente, en la reforma que constituye la Secundaria del futuro (Vassiliades, 2022) de CABA, epítome de la agenda que venimos describiendo.

las prácticas de lectura y escritura de sus usuarios/as las plataformas digitales que utilizamos cotidianamente?, ¿qué modos de leer y escribir modelan y favorecen desde sus configuraciones por default, sus botones, sus siempre opacos algoritmos, sus procesos automatizados, sus interfaces, sus notificaciones y vibraciones, y qué otros modos de leer y escribir posibles descartan o limitan? ¿Qué decisiones vinculadas a nuestros modos de leer y escribir están siendo tomadas por nosotros/as desde los algoritmos y las plataformas encargadas de seleccionar, como autoridades culturales (Dussel, 2014), los contenidos a los que accedemos cotidianamente en nuestras pantallas?

3. el encuentro entre los sentidos que los actores escolares les asignan a las tecnologías y los sentidos que son vehiculizados y están en la base misma de la configuración material y socio-técnica de las tecnologías digitales; un encuentro que, como bien plantean Inés Dussel y Blanca Flor Trujillo (2018), lejos de poder resumirse en términos de simples y llanas “mejoras”, “beneficios” u “oportunidades”, siempre involucra “posibilidades en conflicto”: esto es, negociaciones permanentes entre actores (humanos y también no humanos) cuyas búsquedas e intereses no siempre son convergentes -por lo menos, las de la escuela y las grandes corporaciones tecnológicas, con frecuencia, no lo son-. Ese encuentro nos conduce a preguntarnos, por ejemplo: ¿qué estrategias de negociación utilizan los/as docentes para gestionar en su trabajo las tensiones que les ofrecen los modos de leer y escribir en las plataformas? ¿De qué modos se las ingenian para convocar la atención de sus alumnos/as en torno a un determinado efecto de sentido que propone un texto literario, cuando las notificaciones de mensajes de *Whatsapp* no cesan de invadir las pantallas de los teléfonos en que los/as chicos/as están leyendo dicho texto? ¿Qué saberes y marcos conceptuales les permiten explicar, como parte de la enseñanza de su disciplina, los mecanismos automatizados encargados de seleccionar los textos que encontramos en nuestras pantallas, los modos en que circulan las noticias falsas o los recursos lingüísticos que ponen en juego quienes las crean?

Luego, hay una idea central que se desprende de todo lo anterior y que, en definitiva, nos permite comprender el porqué de las limitaciones de la agenda de investigación dominante para darles respuesta a las preguntas que venimos planteando: salvo algunas líneas valiosas que abonan de modo productivo en los campos de la didáctica y la pedagogía como disciplinas de referencia, la agenda de investigación que venimos describiendo no encuentra como interlocutores a los/as docentes ni tampoco, de modo general, a los sujetos que habitan la escuela, sino, fundamentalmente, a otros actores que voluntariamente desconocen la complejidad del mundo escolar y que buscan descripciones e interpretaciones chatas de ese mundo, adaptadas a las intervenciones que están dispuestos a realizar en términos políticos.

Frente a este escenario tan desafiante, lo que aquí haremos es compartir una serie de herramientas teóricas y metodológicas cuyo fin ulterior es comenzar a trazar una nueva agenda de investigación para los estudios en torno a la apropiación de tecnologías digitales en el contexto escolar; una agenda que procura reubicar a la escuela como objeto de estudio, y que pone en primer plano el trabajo de los docentes, su enseñanza y sus saberes como dimensiones centrales

desde las cuales acceder al sentido que los sujetos les asignan a las tecnologías digitales. Para ello, a continuación, compartiremos un cuerpo de posicionamientos conceptuales, teóricos y metodológicos que se encuentran en la base de una investigación de doctorado desarrollada entre los años 2015 y 2020 y que, tal como lo entendemos, nos han permitido dar los primeros pasos en el trazado de esa agenda alternativa.

Fundamentos teóricos y metodológicos para una agenda renovada de investigación

El marco teórico y metodológico para la agenda alternativa de investigación que proponemos encuentra su primer cimiento en la etnografía educativa de corte histórico antropológico (Rockwell, 2009), la perspectiva de investigación que sustenta buena parte de los estudios que encontramos en este volumen. Para desarrollar los posibles aportes de la etnografía a la investigación educativa, Elsie Rockwell traza una diferencia central entre dos formas del saber: 1. el saber pedagógico oficial —el contenido de la pedagogía como disciplina académica, de corte prescriptivo, que, como la misma autora señala en otro trabajo previo escrito junto con Ezpeleta (1983), observa a la escuela “desde arriba”—y 2. el saber docente, “un conocimiento con otra existencia social, que se objetiva de otra manera: ya no en el discurso de la pedagogía, sino en el quehacer cotidiano de los maestros [...]” (Rockwell, 2009, p.27). Rockwell advierte que la etnografía ofrece una alternativa particularmente productiva para hacer visible al saber docente, que a diferencia del saber pedagógico, rara vez es documentado. Esto se debe a que en “su tarea de integrar el conocimiento local, la etnografía puede acercarse al saber docente sin la mirada prescriptiva de la pedagogía” (Rockwell, 2009, p. 28).

Aquello que separa al saber pedagógico del saber docente no es tanto una “diferencia” como una “tensión” o un “divorcio”, del que, junto con Rockwell, han dado cuenta distintos especialistas interesados en dar cuenta de la “caja negra” en la que, a lo largo de las últimas décadas, se ha convertido la cultura escolar y su cotidiano (Julia, 1995). En el plano local este fenómeno ha sido explicado también en términos de una progresiva “academización” en la producción de los saberes pedagógicos (Feldman, 2010); un proceso que ha ido alejando a la producción académica de las realidades sociales escolares y de los sentidos que les asignan a sus prácticas quienes habitan las escuelas cotidianamente. Dicha disociación ha derivado en la exclusión del saber práctico de los docentes -de base empírica- del espacio de producción del saber pedagógico.

Con el fin de abrir la “caja negra” de la escuela y evitar el divorcio que hemos observado respecto de la realidad social escolar, la etnografía nos propone una tarea: la de documentar lo no documentado. Dicha tarea, que como advierte Cuesta (2010), responde más a un enfoque que a un método o conjunto de métodos particulares aplicados a hacer investigación social, constituye también una invitación a estudiar aquella existencia de la escuela que desborda los diseños curriculares, los marcos normativos, las disposiciones ministeriales, entre otros

componentes del plano de lo “legítimo”, donde se despliegan los saberes pedagógicos oficiales. La puerta de acceso a esa existencia son las voces de los actores que le dan “vida” a las instituciones -entre otros/as, sus trabajadores/as- y que, como parte de su trabajo cotidiano, se apropian de los saberes pedagógicos oficiales, prescriptivos, vehiculizados en el plano de lo documentado, dotando así de sentido a las políticas educativas.

En este punto, al enfoque etnográfico se le presentan dos desafíos, que podemos enunciar en términos de preguntas. El primero de ellos es cómo dar cuenta sistemáticamente del cotidiano escolar, cuando el carácter de este último es ineludiblemente heterogéneo y abigarrado -cada escuela es, en cierto sentido, un “pequeño mundo” en el que conviven miradas y componentes con sentidos bien diversos-; el segundo es cómo integrar ese cotidiano heterogéneo en la teoría o, dicho de otro modo, cómo ponerlo en relación con procesos sociales más amplios que permitan explicarlo, visto que las realidades sociales no se explican por sí solas, a través de la mera documentación de las voces de sus actores.

La respuesta que el enfoque etnográfico les ofrece a estas preguntas —y uno de sus aportes más importantes a la investigación educativa, tal como lo entendemos— yace en el trabajo que el etnógrafo realiza con la materia histórica:

Al establecer su carácter histórico, es posible comprender que el contenido social del conjunto de actividades cotidianas no es arbitrario; no responde a una elección que hace cada sujeto frente a una gama infinita de posibilidades. Las actividades particulares contribuyen a procesos específicos de producción y reproducción social, [...] recuperan y redefinen instituciones construidas con anterioridad; producen valores que se integran al movimiento social; confluyen en procesos políticos de signo progresivo y regresivo. En todos estos procesos, las actividades cotidianas “reflejan y anticipan” la historia social. (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 11)

Así pues, la recuperación de la dimensión histórica nos permite comprender que la heterogeneidad no es sinónimo de variabilidad infinita, sino más bien de multiplicidad. En el contexto escolar, la interacción de procesos en diferentes escalas (aula, escuela, sistema) garantiza una continuidad relativa¹⁰⁴ de las categorías sociales que organizan la actividad escolar, de una escuela a otra y a lo largo de la trayectoria de cada escuela. Cuando hablamos de un corrimiento de la escuela como objeto de estudio en las investigaciones del campo tecno-educativo nos referimos, entonces, exactamente a esto; al proceso de omisión que, con cada nueva propuesta de cambio radical, impide observar cómo funcionan los procesos específicos de producción y reproducción social que, a lo largo de la historia y en diferentes contextos, hacen que las escuelas se continúen y muten. Tal como ha planteado el historiador de la educación Antonio Viñao: “Nos falta una teoría, una explicación histórica, del cambio y de la innovación en

¹⁰⁴Como advierte Rockwell (2018), la cultura escolar es un espacio dinámico al que ingresan y en el que se negocian prácticas y conocimientos de diversas tradiciones, incluyendo religiosas, académicas, médicas y populares, entre otras. Estos elementos son interpretados y elaborados por maestros y estudiantes a lo largo de la historia en diferentes lugares y épocas.

educación, de las discontinuidades, que se integre en el análisis de las continuidades y persistencias” (2002, p. 79).

Desde este nuevo foco -y como parte de una agenda de investigación renovada-, podríamos preguntarnos, entonces, lo siguiente: si los modos de apropiarse de las tecnologías digitales en la escuela no son infinitos sino múltiples y encuentran su sentido en los procesos históricos, con sus continuidades y variaciones, ¿cuáles son los modos en que las escuelas y, en particular, los docentes vienen apropiándose de las tecnologías digitales en el marco de su trabajo?, ¿qué novedades observamos a modo de prácticas emergentes y qué sentidos se continúan, como tradiciones selectivas (Williams, [1977] 2000) vinculados al uso de tecnologías digitales en las escuelas? A todas estas preguntas, también podríamos agregarles una más, que nos conduce de lleno a nuestro próximo apartado: si una de las tareas que históricamente han dotado de sentido al trabajo docente en las escuelas es enseñar y si los sistemas educativos se organizan en torno a una serie de áreas y disciplinas escolares, ¿de qué modo los/as profesores/as se han apropiado de los cambios que introducen las tecnologías digitales en relación con la enseñanza de dichas disciplinas?

La enseñanza de las disciplinas escolares: una llave de entrada a la “caja negra”

Antes de responder esta pregunta -algo que intentaremos hacer más adelante en el apartado de presentación de hallazgos- es preciso revisar la relevancia de otra, que en cierta medida la antecede, dado que la atraviesa como presupuesto: ¿por qué el estudio de la enseñanza de las disciplinas escolares es una vía de acceso posible para comprender los sentidos que los actores les asignan a sus prácticas en el cotidiano de su trabajo en el sistema educativo? O, dicho de otro modo: ¿por qué cabría estudiar los modos en que los/as docentes se apropian y les dan sentido a las tecnologías digitales desde la lente que proporciona la enseñanza de la disciplina escolar?

Es Viñao (2002) quien nos permite comenzar a responder esta pregunta cuando advierte que las disciplinas 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.[...] Son, así vistas, organismos vivos. Y, al mismo tiempo, espacios de poder, de un poder a disputar.(pp. 70-71)

Además de constituir componentes nodales de la cultura escolar, las disciplinas son la lente a partir de la cual los docentes le asignan sentido a su trabajo; de aquí la centralidad que han

cochado en los estudios sobre la cultura escolar que se han ocupado de “abrir” la “caja negra” que es la escuela:

Las "subculturas de las asignaturas" muestran una "variedad de tradiciones". Unas "tradiciones" que "inician al profesor en visiones muy diferentes" sobre las "jerarquías" existentes entre ellas, sus contenidos, el "papel del profesor" y su "orientación pedagógica" (Goodson. 2000. p 141) Constituyen, en suma, un elemento fundamental en su formación, en su integración en una comunidad disciplinar determinada, con su código correspondiente, y en su concepción de la enseñanza y del mundo escolar.[...] 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, p. 72)

Si las disciplinas escolares nos sirven a los fines de producir conocimiento en torno a la apropiación de tecnologías digitales en el trabajo docente, esto es así, primero, porque son una dimensión clave desde la cual los docentes le asignan sentido a dicho trabajo en el cotidiano escolar; segundo, porque, como han sabido comprender con particular precisión los estudios de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2011), el recorte disciplinar permite realizar una documentación de los saberes docentes a partir de sus tensiones que ofrecen respecto de los saberes pedagógicos oficiales. Esto resulta central para una agenda de investigación renovada, en la medida en que focaliza con claridad el problema que planteamos en la primera parte de este trabajo: el avance de una agenda de investigación tecno-educativa que no está informada en los saberes docentes -porque no posee las herramientas epistemológicas y metodológicas para estarlo- y que, al estar desconectada de dichos saberes, no solo no puede ofrecer alternativas para el trabajo docente, sino que además puede desestabilizarlo e incluso intensificarlo.

Las tecnologías digitales y las escuelas: modelados mutuos y posibilidades en conflicto

Como ya adelantamos en apartados anteriores, la agenda de investigación que proponemos pretende ofrecer una alternativa a las operaciones de descontextualización, neutralización y universalización de las prácticas con tecnologías digitales. De modo coherente con esto, aquí proponemos una conceptualización de las tecnologías de perspectiva sociocultural e histórica cuyo sentido se torna más claro a partir de contraste con dos perspectivas adyacentes, de cierta trayectoria, que han sido formuladas principalmente para explicar las relaciones entre las tecnologías y los fenómenos observables en diferentes ámbitos sociales (Selwyn, 2011): la

perspectiva determinista-tecnológica sobre los fenómenos sociales y la perspectiva relativista-sociológica sobre los fenómenos tecnológicos.

En contraste con el primero de estos enfoques, aquí entendemos que las tecnologías no “impactan” en los ámbitos sociales desde un supuesto exterior, como si se tratara de fuerzas autónomas que impulsan o desatan el cambio social. Como señala Raymond Williams (1981), las innovaciones tecnológicas se desarrollan en contextos históricos, sociales y económicos específicos, por lo que su surgimiento jamás puede ser explicado por el desarrollo de una lógica interna inevitable y autosuficiente. Al mismo tiempo, esto no significa que las tecnologías estén determinadas únicamente por los factores de orden social que rigen el sentido de su apropiación. Asignarle completa interpretabilidad a cualquier tecnología puede derivar en una suerte de “determinismo social”, de corte restrictivo y reduccionista, en cuyo marco solo cobran importancia los factores sociales ajenos a dicha tecnología. En otras palabras, desde la perspectiva dialéctica, histórica y cultural adoptada, la tecnología es determinada y determinante a la vez en su relación con las realidades sociales y sus sujetos.

Esto nos conduce al reconocimiento de una relación de modelado mutuo entre tecnologías y realidades sociales (Selwyn, 2010); algo que ya hemos abordado antes en este trabajo, en términos de “posibilidades en conflicto” (Dussel y Trujillo, 2018):

[...] las tecnologías digitales están ofreciendo a las escuelas posibilidades en conflicto, esto es, opciones y expectativas marcadas por tensiones diversas. Estas tensiones tienen que ver con las adaptaciones que se hacen en distintos contextos, con los discursos pedagógicos disponibles, con la historia y presente de las instituciones y las políticas educativas, y también con las propias permisibilidades técnicas y formas culturales de los medios digitales, que son más heterogéneos y complejos de lo que suele suponerse. (p. 145)

Esta conceptualización resulta productiva para nuestra agenda de investigación, en la medida en que se aleja de la retórica de la inevitabilidad del cambio tecnológico (Nespor, 2011), que incluye tanto la adopción acrítica del “solucionismo tecnológico” como vía para resolver problemas sociales (Morozov, 2016), como el pesimismo extremo que cree que estamos presenciando el fin de la cultura letrada y el inicio de una nueva edad oscura. En cambio, pone en primer plano el encuentro de dos dimensiones solidarias con nuestra agenda de investigación: 1. la dimensión del mundo escolar, en términos de las apropiaciones posibles (múltiples, no infinitas) de las tecnologías digitales. Esto, a su vez, nos reenvía, por ejemplo, a ciertos modos disponibles -en un escenario dado- para asignarle sentido a la enseñanza de la Lengua y la Literatura. 2. la dimensión a la vez socio-técnica y cultural de las tecnologías digitales, dada por las prácticas culturales que les dan sentido a esas tecnologías digitales fuera y dentro de la escuela, y por las permisibilidades que ofrece la materialidad de las tecnologías, y que han sido creadas por actores con intereses que no necesariamente son los de la escuela.

A modo de ilustración: algunos resultados de una investigación etnográfica

La investigación de doctorado cuyos resultados aquí presentamos resumidamente y, sobre todo, a modo ilustrativo de las posibilidades que brindan las herramientas teóricas y metodológicas antes presentadas, fue realizada entre los años 2015 y 2020 y se titula *La integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la disciplina escolar lengua y literatura* (González López Ledesma, 2020). Inscripta en las líneas que venimos desarrollando, la investigación recorta como objeto de estudio los modos en que los docentes de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires integran tecnologías digitales en la enseñanza de su disciplina escolar.

El afán por comprender desde una perspectiva etnográfica los sentidos que los/as docentes les asignan a las tecnologías digitales en su trabajo nos permitió objetivar y sistematizar como parte de los hallazgos del estudio: un cuerpo de argumentos orientados a dotar de sentido a la integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la disciplina escolar; un cuerpo de estrategias destinadas a realizar dicha integración y otro de tensiones, suscitadas como parte de esa integración. A continuación, presentamos de modo resumido algunos ejemplos ilustrativos de estos argumentos, estrategias y tensiones, que, lejos de ser unidades estancas, se revelan como un entramado en el marco de los sentidos que los docentes le asignan a su trabajo.

En el marco de la investigación, pudimos observar, entre otras cuestiones, que el sentido que los/as docentes les asignan a las tecnologías digitales encuentra un fuerte vínculo con las tradiciones disciplinares y los saberes pedagógicos oficiales, aquellos saberes que buscan orientar y regular la enseñanza de la disciplina escolar. Por ejemplo, a partir del proceso de reconfiguración de la disciplina Lengua y Literatura en enseñanza de la lectura y la escritura (Cuesta, 2011) los saberes pedagógicos oficiales actualmente disponibles en la enseñanza de la disciplina escolar les ofrecen a los docentes un marco para canalizar la integración de tecnologías digitales y apropiárselas en calidad de “prácticas sociales de referencia”, es decir, prácticas que, como plantean las orientaciones de esta línea, “auténticamente” desarrollan los sujetos y comunidades en medios digitales.

En algunos casos, la emulación auténtica de las prácticas de referencia se traduce en actividades y proyectos de producción de objetos digitales y en la socialización de dichos objetos a través de plataformas digitales. Esto resulta coherente con los marcos que ofrecen los saberes pedagógicos oficiales: allí, en sintonía con lo que revelan los estudios críticos del currículum, las prácticas “auténticas” no son todas las prácticas que llevan adelante los sujetos y las comunidades, sino algunas prácticas puntuales; fundamentalmente, las que están orientadas a las actividades de producción y al saber hacer como medio del aprendizaje. A su vez, la autenticidad de las producciones también depende de su socialización por fuera del contexto escolar: dado que la escuela no es considerada un espacio social “real”, sino artificial, para que la práctica sea “auténticamente” social, esta debe circular por los canales donde lo haría de ser “real”.

Como revelan los estudios de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica, estos saberes pedagógicos y didácticos le ofrecen varias tensiones al trabajo docente. Por ejemplo, la constitución de las prácticas de lectura y escritura como contenidos en sí mismos desestabiliza el trabajo de los/as profesores/as en la medida en que los ubica en el rol de “mediadores” o encargados, ya no de enseñar unos saberes, sino de guiar a los/as alumnos/as y de “propiciar” unas “situaciones” de lectura y escritura. Allí se genera no solo una vacancia metodológica en torno a cómo negociar los saberes involucrados en la enseñanza, sino también un desplazamiento de saberes que han sufrido desplazamientos dentro del currículum oficial, pero que encuentran sentido para el trabajo de enseñar Lengua y Literatura.

Ahora bien, al articularse con la apropiación de tecnologías digitales, podemos observar cómo este proceso de reconfiguración disciplinar abona a nuevas tensiones que hasta el momento no habían sido documentadas y que nos permiten comprender el sentido que las tecnologías digitales tienen para los/as docentes. Un ejemplo de esto es la intensificación y desestabilización del trabajo docente que involucra el intento de “reproducir” o “emular” auténticamente en las escuelas las prácticas sociales en medios digitales.

Esta práctica no solo convoca tiempos, espacios, repertorios de saberes -por ejemplo, de diseño y uso de aplicaciones de edición audiovisual- y condiciones materiales que muchas veces resultan inasequibles para las escuelas, incluso para las que se encuentran bien equipadas. También, dada su complejidad, suele involucrar el trabajo interdisciplinario con el área de Informática, un espacio en que el enfoque sobre la producción es de corte funcional y suele estar guiado por la enseñanza de saberes vinculados al dominio técnico del software y de contenidos distintos de los de Lengua y Literatura. Este escenario se complejiza además a partir de otras dimensiones del trabajo docente, como son sus condiciones materiales: la falta de asignación de horas cátedra para estas tareas de carácter interdisciplinario tornan dificultoso que los/as profesores de la disciplina estén presentes en el espacio de Informática para abordar allí la producción desde contenidos curriculares de Lengua y Literatura.

Por último, nuestro estudio también nos ha permitido comprender que para enfrentar estas tensiones e integrar tecnologías digitales como parte de la enseñanza de la disciplina escolar, los/as docentes utilizan distintas estrategias metodológicas. Algunas de ellas les permiten, por ejemplo, reencauzar su enseñanza en los momentos en que la actividad de producción de objetos digitales, como son por ejemplo los *booktráilers*, “se comen” o desplazan la enseñanza de saberes de las áreas de Lengua y Literatura, restándoles tiempo de trabajo. Otras estrategias les permiten entablar productivamente puentes entre la cultura escolar y la cultura digital. Este es, por ejemplo, el caso de la estrategia de recirculación de los saberes de los/as alumnos/as. Esta estrategia actúa suspendiendo momentáneamente las lógicas de emulación y socialización involucradas en las reconfiguraciones recientes de la disciplina escolar. Como alternativa metodológica, habilita a los/as docentes a darles ingreso en el intercambio oral a los modos de leer, escribir y comunicarse de los/as alumnos/as en medios digitales, y procura hacerlo de modo tal que esas prácticas tiendan puentes con saberes conceptuales de la disciplina escolar que han

sido desplazados por los saberes pedagógicos oficiales, pero que resultan centrales para el sentido que los/as docentes le asignan a su trabajo.

Conclusiones

En este capítulo hemos intentado dar a conocer las posibilidades que ofrece una agenda alternativa para la producción de conocimientos en torno a la apropiación de tecnologías digitales que desarrollan los actores escolares y, especialmente, los/as docentes que enseñan Lengua y Literatura. Para destacar la relevancia de esta agenda, comenzamos por sistematizar los desafíos y problemas presentes en el campo de investigación tecno-educativo, que actualmente se encuentra hegemonizado por enfoques que han desplazado su atención del objeto de estudio que constituye la escuela, y que, en su lugar, se han ocupado de construir una agenda de problemas acorde, en su simpleza, a las soluciones rápidas y reductivas requeridas por el mercado educativo.

En la segunda parte del capítulo, desplegamos los fundamentos de nuestro enfoque teórico y metodológico para una agenda de investigación renovada. Este enfoque, que hemos recuperado de la línea de estudios de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica, nos ha permitido al mismo tiempo alejarnos de la academización de la producción de conocimientos pedagógicos y acercarnos a los conocimientos locales de los actores, sin por ello caer en el empirismo ingenuo que anula la reflexión teórica en el plano histórico, político y cultural.

Finalmente, en la tercera parte del capítulo presentamos, a modo de ilustración, algunos resultados de una investigación de doctorado que estuvo inspirada en las herramientas teóricas y metodológicas de la agenda en cuestión. Tal como lo entendemos, dicha investigación reviste valor, no tanto por los resultados que en sí misma arroja, sino por las posibilidades que ofrece al operativizar un modo de producir conocimiento que puede resultar solidario con el trabajo de los/as docentes, con los problemas, las tensiones y los desafíos que enfrentan cotidianamente en las escuelas.

Referencias

- Cuesta, C. (2010). La etnografía es un enfoque, no un método o sobre cómo podría el mundo llegar a ser de otro modo. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 5(5), 130-143.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte641>

- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1- 22.
- Dussel, I. y Reyes, B. F. T. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, 40, 142-178.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconclusa*. México: Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Paidós.
- González López Ledesma, A. E. (2019). Escuela y medios digitales: algunas reflexiones sobre el proyecto Transmedia Literacy. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 222-245.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Pedagógica Historica*, 1, 353-382.
- Morozov, E. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Katz-Capital Intelectual.
- Nespor, J. (2011). *Technology and the Politics of Instruction*. Routledge.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Selwyn, N. (2011). *Education and Technology*. Continuum.
- Vassiliades, A. (2022). Políticas educativas y restauraciones conservadoras: la “Secundaria del Futuro” y el presente de lo común en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 129-151.
- Williams, R. (1981). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Fontana.
- Williams, R. [1977] (2000). *Marxismo y literatura*. Península/Biblos.

Los autores

Coordinador

Dubin, Mariano

Profesor, Licenciado y Doctor en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ha realizado un post-doctorado en la Faculdade de Educação de la Universidade de São Paulo (Brasil). Profesor Adjunto a cargo de la cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura I de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Asimismo, es director de la revista *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura* y dirige el grupo de estudios “Lenguas indígenas y cotidiano escolar” en el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (IdIHCS, UNLP-CONICET). En la Universidad Pedagógica Nacional, es coordinador académico de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria y Profesor Adjunto de los espacios curriculares Historia de la Alfabetización y Alfabetización y Enseñanza de la Lectura y la Escritura. Correo electrónico: marianodubin@gmail.com

Autores/as

Botto, Malena

Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como Profesora Adjunta de Introducción a la Literatura en esa Universidad y como investigadora en el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (IdIHCS, UNLP-CONICET). También es Profesora Adjunta a cargo de los espacios Formación Orientada en Investigación y el Taller de Investigación en Enseñanza de la Literatura de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Investiga temas vinculados a la enseñanza de la literatura en distintos niveles del sistema educativo. Correo electrónico: malena_botto@yahoo.com.ar

Cuesta, Carolina

Profesora, Licenciada y Doctora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). En esta misma universidad, fue Jefa de Trabajos Prácticos (2006-2010) y Adjunta ordinaria a cargo (2011-2022) de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I. Asimismo fue investigadora del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (IdIHCS, UNLP-CONICET). Desde el año 2013 es Docente-Investigadora del DHyA-UNIPE, dirige proyectos de investigación en el área de Alfabetización Inicial y Didáctica de la Lengua y la Literatura con ejercicio de la docencia en asignaturas de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la

Escritura para la Educación Primaria, tanto de alfabetización inicial, de enseñanza de la lengua y la literatura, como de formación en investigación. También, se encuentra a cargo del Seminario de Didáctica de la Lengua de la Maestría en Formación Docente. Correo electrónico: carolina.cuesta@unipe.edu.ar

Cuesta, Virginia

Profesora y Licenciada en Historia y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Sus líneas actuales de investigación son la enseñanza de la historia y la historia de la alfabetización. Sus publicaciones recorren diversos temas como la enseñanza de la historia, la enseñanza de la literatura, la historia de la lectura y la historia de la alfabetización. Actualmente, se desempeña como docente e investigadora en la Universidad Nacional de La Plata y en la Universidad Pedagógica Nacional (Argentina). Correo electrónico: virginia.cuesta@gmail.com

González López Ledesma, Alejo

Licenciado y Profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras, Especialista y Magíster en Tecnología Educativa y Doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente, se desempeña como investigador en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y como docente en la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Buenos Aires. Participa de proyectos locales e internacionales dedicados al estudio de la enseñanza de la lengua y la literatura, la alfabetización digital y las relaciones entre tecnologías digitales y cultura escolar. Correo electrónico: alejoegll@gmail.com

López Corral, Manuela

Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Profesora de la Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura I en la Universidad Nacional de La Plata e investigadora del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (IdIHCS, UNLP-CONICET). Profesora-Investigadora de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Actualmente es Secretaria de Redacción de la revista *El todo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Asimismo, se desempeña como docente en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata. Ha participado en proyectos de investigación, extensión y voluntariados en torno de las prácticas de lectura y escritura de niños y jóvenes de la ciudad de La Plata y alrededores. Su tesis de Licenciatura versa sobre consumos culturales juveniles en escuelas de La Plata y su relación con los contenidos curriculares. Correo electrónico: manuelalopezcorral@gmail.com

Marcos Bernasconi, Luisina

Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como profesora de Prácticas del lenguaje y Literatura en distintas escuelas públicas de la provincia de

Buenos Aires. Ha participado de diversos proyectos de investigación del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (IdIHCS, UNLP-CONICET). Es docente e investigadora en distintos espacios de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria (UNIPE). Correo electrónico: lu.marcosbernasconi@gmail.com

Massarella, Matías David

Profesor y Licenciado en Letras (UNLP), Especialista Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos (INFOD). Se desempeña como Docente-Investigador del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (IdIHCS, UNLP-CONICET). Es Ayudante Diplomado en la Cátedra Didáctica de la Lengua y La Literatura I del Profesorado en Letras de la FaHCE y Jefe de Trabajos Prácticos en la materia "Producción y análisis de materiales didácticos" en la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Poeta, músico, artista visual. Forma parte del colectivo de artistas "Enjambre de Jengibres" de la ciudad de La Plata y del programa radial "Malas Decisiones" en Fm Tres Ciudades de la localidad de Ensenada, provincia de Buenos Aires. Correo: prof.massarella.unlp@gmail.com

Morini, Luciana

Licenciada y Profesora en Letras, Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina (FLACSO). Investigadora externa del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (IdIHCS, UNLP-CONICET). Docente de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Miembro del Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles (GESEC) y docente en contextos de encierro. Secretaria de Redacción de la revista *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura* (UNLP) y Correctora, Editora e Integrante del Equipo Editorial de la revista *Propuesta Educativa* (FLACSO). Correo electrónico: lucyanamorini@gmail.com

Poggio, Anabella

Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente en la escuela media y en el nivel superior. Su interés principal en la actualidad se centra en el estudio de la alfabetización como una dimensión de la didáctica de la lengua en la formación docente y en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza integrada de la lengua y la literatura. Es Docente-Investigadora de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: anabella.poggio@gmail.com

Rojas Delgado, Daniel

Periodista, Licenciado y Profesor en Comunicación Social por la Universidad Nacional de La Plata. Es coordinador de talleres de guaraní y docente en escuelas secundarias de las ciudades de La Plata y Berisso. Docente de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Este año se inscribió al Doctorado en Ciencias de la Educación (UNLP) con el proyecto titulado “Problemas de la alfabetización en lengua guaraní: políticas educativas y trabajo docente en la Educación Intercultural Bilingüe”, dirigido por el Dr. Mariano Dubin. Correo electrónico: danielrojasdelgado@gmail.com

Dubin, Mariano

Problemas actuales de la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura : una mirada desde el cotidiano escolar y el trabajo docente / Mariano Dubin ; Luciana Daniela Morini ; Malena Botto ; Coordinación general de Mariano Dubin. - 1a ed - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2024.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-34-2420-9

1. Didáctica. 2. Literatura. 3. Etnografía. I. Morini, Luciana Daniela II. Botto, Malena III. Título. CDD 379.24

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata

48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 644 7150

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2024

ISBN 978-950-34-2420-9

© 2024 - Edulp

S
sociales


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA