

Libros de **Cátedra**

Lectura y escritura como prácticas culturales

La investigación y sus contribuciones para la formación docente

Sandra Sawaya y Carolina Cuesta (coordinadoras)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

LECTURA Y ESCRITURA COMO PRÁCTICAS CULTURALES

LA INVESTIGACIÓN Y SUS CONTRIBUCIONES
PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Sandra Sawaya
Carolina Cuesta
(Coordinadoras)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Índice

INTRODUCCIÓN

Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación
y sus contribuciones para la formación docente _____ 4
Sandra Sawaya y Carolina Cuesta

Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano _____ 9
Sandra Sawaya

Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura:
tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina _____ 20
Carolina Cuesta

Enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo: prácticas de enseñanza
y fracaso escolar _____ 43
María Fernanda Ronconi

Tras la huella de la mandrágora: derivas teóricas de una experiencia de intervención
social con la literatura _____ 52
Ángeles Ingaramo

Prácticas de lectura y escritura en los RPG (Role Playing Game) y las Creepypastas _____ 63
Manuela López Corral

La enseñanza de la poesía en la escuela Secundaria: la tradición escolar
y lo no documentado _____ 72
Matías Massarella

Parodias de alumnos al saber docente: literatura, cultura popular y humor _____ 83
Mariano Dubin

Presupuestos acerca de las prácticas de lectura en documentos oficiales
de la provincia de Buenos Aires: sobre canon, literatura y experiencia _____ 90
Mariana Provenzano

LOS AUTORES _____ 99

INTRODUCCIÓN

Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente

Sandra Sawaya y Carolina Cuesta

Es un hecho conocido que la psicología ha sido una de ciencias que más ha influenciado la política y las reformas en el campo de la lectura y la escritura en América latina. El impacto de las teorías psicológicas sobre el desarrollo de la lengua, y del aprendizaje de la lectura y de la escritura, se han extendido en las últimas décadas, a la definición de las propias prácticas pedagógicas en las instituciones escolares. El examen crítico de las transposiciones de estas teorías a las prácticas de enseñanza en las escuelas se ha efectuado no solamente en el ámbito de la propia psicología, sino en otras áreas del conocimiento, como la sociología, la filosofía, la lingüística y los estudios literarios. Además, estudios procedentes de la sociología, de la historia cultural y la antropología han señalado nuevos enfoques de análisis que permiten ir más allá del conocimiento psicológico de la lectura y la escritura como herramientas intelectuales. Situando a la escritura como práctica cultural, las contribuciones históricas, sociológicas y antropológicas se han traducido en investigaciones sobre las formas de enseñanza que caracterizan a prácticas de escritura y lectura como las escolares.

En este estado de situación de las investigaciones que asumen a las prácticas de lectura y escritura desde una perspectiva social y cultural, los aportes de las líneas histórico-críticas han mostrado que se precisa indagar dichas prácticas en situaciones escolares y extra-escolares, y a los sujetos que las llevan a cabo. Se trata de entender que las prácticas de lectura y escritura instituidas están implicadas con diversas situaciones sociales e históricas de su producción, pero también con historias individuales y colectivas que les confieren complejidad de sentidos a ser repensados en la enseñanza de la lengua y la literatura.

Desde el año 2008, se vienen desarrollando en colaboración entre la Dra. Sandra Sawaya, por el Departamento de Filosofía de la Educación y Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Saõ Paulo (Brasil), y la Dra. Carolina Cuesta, por el Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina), una serie de intercambios y actividades académicas en procura de la consolidación y divulgación de las perspectivas antes reseñadas, con el firme convencimiento de que significan

aportes para la formación docente en ambos países. En este marco, la presente publicación es el resultado de los trabajos realizados por los autores para el seminario de posgrado *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*, dictado por la Dra. Sawaya, en la misma de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, en el año 2012.

Los trabajos realizados por Sandra Sawaya en las favelas de Saõ Paulo (Brasil) han relevado y analizado los vínculos y la construcción de la propia identidad de los niños y de los jóvenes de estos barrios populares, sus prácticas lingüísticas y sus relaciones con la cultura escrita, que no se restringen al ámbito familiar, sino que se constituyen en un ambiente discursivo y relacional que trasciende el ámbito de la familia (Sawaya, 2008). El propio concepto de *familia nuclear* no resulta de utilidad a la hora de comprender la diversidad de vínculos que han llevado a algunos antropólogos y psicólogos sociales brasileños a definir dichos grupos familiares como *aglomerados familiares*. De ese modo, la comprensión de los usos de la lengua oral y escrita, de las formas de apropiación de los textos que circulan, de las prácticas de lectura y escritura que tienen lugar en ese contexto, no está separada de las prácticas culturales y del universo de sentidos que las constituyen. La necesidad de estudiarlas se justifica en la medida en que esas prácticas no sólo se dan en una *comunidad de prácticas* que promueve *un aprendizaje situado* y compartido, sino porque también se constituyen ligadas a la propia existencia y a la necesidad de atribuir sentido a lo vivido. Es decir, se trata de prácticas cuyos sentidos no pueden ser aprehendidos fuera de las historias, acontecimientos, incidentes y de las propias estrategias de supervivencia que constituyen la realidad de las capas populares en la ciudad de San Pablo (Sawaya, 2008; 2010).

Por su parte, Carolina Cuesta ha realizado estudios sobre los modos de leer literatura en escuelas de la ciudad de La Plata (2003; 2006), en los que ha analizado las distancias entre las prácticas de lectura efectivizadas por los estudiantes y las promovidas por la escuela. En este marco, ha indagado sobre las diferentes perspectivas teóricas que orientan el área disciplinar y las tensiones que producen hacia el interior del cotidiano escolar, respecto a sus imposibilidades explicativas para docentes y alumnos sobre aquello que dicen y argumentan como lecturas de los textos literarios. Actualmente, Cuesta ha realizado desarrollos sobre las múltiples realidades en que se inscriben las producciones culturales y la formación de los niños y jóvenes mediante el estudio de sus prácticas de lectura y escritura, dentro y fuera de la escuela, cuestión que ha permitido avanzar en los conocimientos sobre la disciplina escolar Lengua y Literatura, en cuanto a sus modos de realización en el trabajo docente, en términos de tensiones con las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes (Cuesta, 2012b; 2013). También, ha permitido examinar las tesis que vienen orientando las políticas de formación docente en el área de lectura y escritura, y sus posibilidades efectivas de resignificaciones y ajustes de las propuestas de enseñanza y en pos del desempeño académico de niños y jóvenes (2010; 2012a).

La presente compilación de artículos proporciona una aproximación a los abordajes críticos sobre las prácticas de lectura y escritura a través de la problematización de aspectos poco conocidos, en cuanto a las particularidades que adquieren para los distintos grupos sociales que asisten a las escuelas primarias y

secundarias. En este sentido, el trabajo de Sandra Sawaya “Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano” busca presentar y discutir cómo las actuales reformas de educación promovidas por los organismos internacionales en toda Latinoamérica han definido el lugar del alumno y su formación. Específicamente, se propone analizar de manera crítica las representaciones de prácticas en el área de lectura y escritura que han sido propuestas por los programas de formación docente en países como Brasil. El artículo “Una revisión crítica de los conceptos de prácticas de enseñanza y de lectura y escritura en las últimas reformas curriculares de la Argentina”, de Carolina Cuesta, presenta una revisión de los conceptos de prácticas de enseñanza, de lectura y escritura, a partir del análisis de distintos documentos curriculares nacionales y provinciales destinados a orientar los contenidos de lengua y literatura para la educación primaria y secundaria de la Argentina. Dicha revisión crítica se realiza a través del cotejo con fuentes teóricas que posibilitan revelar una reificación de las prácticas de lectura y escritura en pos de su conversión en contenidos de enseñanza, y con ello, los problemas que presenta esta operación curricular para la formación y el trabajo docente. Por su parte, en “Enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo: prácticas de enseñanza y fracaso escolar”, María Fernanda Ronconi discute un documento destinado a docentes del área Prácticas del Lenguaje, elaborado en el año 2011 por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, a través del análisis de una serie de nudos problemáticos que revelan sus distancias con las prácticas de lectura y escritura que cotidianamente se desarrollan en las escuelas. Ángeles Ingaramo en “Tras la huella de la mandrágora: derivas teóricas de una experiencia de intervención social con la literatura”, desarrolla el caso de un taller de lectura de literatura con niños que habitan los barrios de la periferia de la ciudad de Santa Fe (provincia de Santa Fe). Con ello, se plantea la posibilidad de generar otras interpretaciones de lo que en su momento fue percibido por la misma autora, docente del mencionado taller, como “dificultades” de los niños con la lectura de textos literarios. Manuela López Corral, en “Prácticas de lectura y escritura en los RPG (*Rol Playing Game*) y las *Creepy pastas*”, se propone revisar los conceptos de *lectura* y *escritura* que formulan los NAP, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lengua para el Tercer Ciclo de la EGB/Nivel Medio (Diseños curriculares del Ministerio de Educación de la Nación). Para ello, se realiza un contraste con prácticas de lectura y escritura desarrolladas por jóvenes que transitan la escuela secundaria y que dan cuenta de complejas operaciones relacionadas con la lectura, así como con la escritura, especialmente de soporte virtual. “La enseñanza de la poesía en la escuela Secundaria: la tradición escolar y lo *no documentado*”, de Matías Massarella, revisa el panorama de la enseñanza de la poesía como objeto marginal en la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina. Pone especial atención en el concepto de lo *no documentado*, entendido como aquellas prácticas de lectura y escritura de textos poéticos que las disciplinas de investigación social y educativa no han observado, categorizado, o para las que no han ofrecido interpretación alguna. En “Parodias de alumnos al saber docente: literatura, cultura popular y humor”, Mariano Dubin indaga cómo en prácticas de lectura, documentadas sobre una serie de clases de literatura dictadas en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata, los estudiantes parodian a través de chistes, comentarios y escritos, los saberes disciplinares de los docentes. De este modo, busca explicar cómo esta recurrencia manifiesta una de las características de las culturas populares: el humor como resistencia, apropiación y distanciamiento de las prácticas y los saberes

hegemónicos. Por último, en “Presupuestos acerca de las prácticas de lectura en documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires: sobre canon, literatura y experiencia”, de Mariana Provenzano, se realiza un análisis comparativo de documentos curriculares pertenecientes al sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Se trata de los *Diseños Curriculares de Educación Secundaria*, específicamente, los apartados correspondientes a los contenidos de Literatura de 4°, 5° y 6° año de la Provincia Buenos Aires (vigentes en 2013) y de los *Materiales de reflexión y trabajo para la Escuela Secundaria*, producidos por el Programa Provincial de Lectura en la Escuela, llevado adelante durante los años 2010-2012. Para ello, se retoma el concepto de *cultura escolar* a propósito de las concepciones acerca de la lectura que presentan tales documentos, y en relación a ciertas nociones que vertebran estos lineamientos curriculares: *literatura, cosmovisión, y formación ciudadana*.

Bibliografía citada

- Cuesta, Carolina (2003). *Los diversos modos de leer literatura en las escuelas: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Disponible en SeDiCI Servicio de Difusión de la Creación Intelectual de la Universidad Nacional de La Plata: http://sedici.unlp.edu.ar/search/request.php?id_documento=ARG-UNLP-TDG-0000000002&request=request
- (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- (2010). “Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas”. *Leitura: Teoria & Prática*. Revista Semestral de la Asociación de Lectura de Brasil (ALB), Campinas (San Pablo), Año 28, Nro. 55, diciembre, UNICamp-Global Editora, pp. 5-12.
- (2012a) “Hubo un día en que los jóvenes argentinos no supieron más leer ni escribir: algunas consideraciones sobre evaluación y políticas de enseñanza”. Fioriti, G. y Cuesta, C. [comps]. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires: UNSAM EDITA y Miño y Dávila Editores, pp. 113-128.
- (2012b). *Lengua y literatura disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Doctorado, FAHCE-UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- (2013). “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad”. *Revista Literatura: teoría, historia, crítica*. Vol. 15, nro 2, julio-diciembre, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, pp 95-117.
- Mello, S.L. (1992). “Classes populares, familia e preconceito”. *Psicologia USP*, São Paulo, 3 (1/2), pp. 123-30.
- (2001). “A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças”. *Psicologia USP* (Impresso), IPUSP São Paulo, v. 12, n.1, pp. 153-178. Disponible en: www.scielo.com.br
- (2002). “Práticas de Leitura e Escrita entre as crianças na Pobreza Urbana”. *Videtur* (USP), Porto, Portugal, v. 18, pp. 29-40. Disponible en: www.hottopos.com

- Sawaya, Sandra M. (2008). "Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista", en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Año 4, Nro. 4, mayo, Buenos Aires, El Hacedor, pp. 54-71.
- (2008). "Leitura, praticas escolares e a reforma da alfabetização no Brasil". *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 46, pp. 55-69. Disponible en: www.rioei.org
- (2008). "Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil". *Universitas Psychologica*, v. 7, pp. 869-882. Disponible en: www.scielo.com
- (2009). "Concepções sobre as diferenças individuais e os projetos pedagógicos da atualidade: algumas reflexões". Cenci, A. V. & Dalbosco, C. A. & Mühl, E. H. (Org.). *Sobre Filosofia e educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. 1ed. Passo Fundo: UPF Editora, pp. 325-339.
- (2010). "Procesos psicopedagógicos, lectura, escritura y las instituciones escolares". *Cuadernos del CEDE III. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. Buenos Aires: UNSam Edita, pp. 29-43
- (2012). "La psicología y educación pública: lecturas de los legisladores". *International Studies on Law and Education*, v. 10, pp. 91-99. Disponible en: www.hottopos.com
- (2012). "Os relatórios internacionais e a reforma na educação: reflexões sobre a formação". *International Studies on Law and Education*, v. 11, pp. 61-67. Disponible en: www.hottopos.com
- (2012). "A Psicologia e o Programa Ler e Escrever: a formação de professores na escola". *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 28, pp. 157-180, 2012. Disponible en: www.scielo.com.br

Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano

Sandra Maria Sawaya

Traducción por Juan Recchia Paez

Es de amplio conocimiento el hecho de que una de las estrategias privilegiadas por el gobierno brasileño para enfrentar los problemas y los desafíos de la escolarización en el nuevo milenio se ha focalizado en la formación de profesores. Las razones que justifican la inversión masiva en la formación de educadores, principalmente en el nivel básico, parten no sólo de una necesidad de mejorar ese nivel educativo, sino también de una tendencia acorde con las actuales agendas políticas internacionales. Por un lado, como se verifica en algunos de los documentos oficiales (Brasil, 1997), se ha tratado de una necesidad de promover una revolución en los modelos pedagógicos y curriculares hasta entonces en curso, como estrategia privilegiada para enfrentar la baja calidad de la enseñanza ofrecida y para atender la diversidad de clientela que pasó a frecuentar la escuela. Por otro lado, el papel estratégico que la educación pasó a ocupar en el desarrollo de las competencias, consideradas indispensables a partir de las transformaciones del sistema productivo en el contexto de las economías globales, que ha considerado a los profesores como piezas claves en la construcción de la sociedad del futuro (Nóvoa, 1999).

Esta expectativa sobre los profesores responde, según Mello (2004), presidente del Conselho Estadual de Educação de São Paulo y una de las más importantes difusoras de las políticas del Banco Mundial en Brasil, a una especie de consenso entre políticos, reformadores, educadores e investigadores de varios países, sobre la necesidad de que la educación escolar y la enseñanza se focalicen hacia la constitución de competencias individuales. El alumno pasa a ser, en esta propuesta, el centro de las preocupaciones pedagógicas. La cuestión de la formación demanda a los profesores un nuevo desafío: la formación del alumno como individuo en su “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a hacer”. “Sujetos del saber”, en los cuales el conocimiento es un medio y no más un fin de la educación (Mello, 2004: 152), el propio concepto de formación es puesto en discusión y reformulación. Según esta concepción, el profesor debe ser capaz de desarrollar en el alumno las habilidades y actitudes compatibles con la flexibilización del mercado de trabajo, con las demandas de la sociedad en las que las personas puedan almacenar y procesar rápidamente las informaciones, que sepan explicarlas de modo creativo, analizando los casos, resolviendo problemas, trabajando en grupos, sabiendo escuchar y expresar pensamientos. Sin embargo, para eso, es

necesario capacitar al profesor y como advierte la autora, reinventar la escuela, el currículum y “enfrentar ese enorme desafío ético y político” (Mello, 2004:142). Por lo tanto, se trata de rediseñar la escuela, redefinir el papel del profesor y el lugar del alumno. Rego y Mello (2004), en otro de sus trabajos, también afirmaban que “las reformas destinadas a mejorar la educación básica tendrán sustento a mediano y largo plazo, solamente si hay profesores preparados y comprometidos con el aprendizaje de los alumnos” (Rego y Mello, 2004: 3).¹

El presente artículo se propone analizar y discutir cómo las actuales reformas educativas promovidas por los organismos internacionales en toda Latinoamérica han definido el rol del alumno y su formación. Específicamente, se propone analizar de manera crítica las representaciones de prácticas en el área de la lectura y la escritura que han sido propuestas por los documentos normativos de la reforma en la alfabetización y en los programas de formación docente en países como Brasil.

La comprensión de las razones de estas modificaciones, que dieron lugar a la reforma en la alfabetización y la formación docente para ejecutarlas, no pueden prescindir del análisis del contexto en el que se propusieron. Es conocido el hecho de que las políticas educativas fueron planeadas conforme orientaciones de los organismos internacionales como el Banco Mundial y el BIRD –Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento– y llevaron la producción de normalizaciones oficiales que dirigieron su aplicación en todo el territorio nacional. Es importante recordar que las nuevas directrices internacionales para el ingreso de Brasil en las nuevas reglas de una economía globalizada, y que requieren grandes reformas en la educación, se sedimentan en el plano de las acciones con la promulgación de una Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, la nueva LDB. Es a partir de estas iniciativas que las grandes reformas, que llevaron a la reconfiguración de las propias instituciones escolares y al incremento en la formación del profesor para la educación básica –tanto la formación inicial como la capacitación de quién está en servicio, entre estados y municipios– redefinieron la política educativa en Brasil.

A partir de la nueva Ley, las nuevas configuraciones en el terreno de la educación, están marcadas por reformas y propuestas que reflejan las políticas internacionales. Entre ellas, se destacan aquellas elaboradas por el Banco Mundial, dirigidas a ajustes estructurales en los gastos educativos, en las concepciones que deben direccionar la educación básica en sus acciones y metas, como la disminución del papel del Estado, la concesión de mayor autonomía a las instituciones de enseñanza y la flexibilización del sistema de enseñanza (Fonseca, 1998). El énfasis está puesto en el nivel básico, en los países pobres y en desarrollo, y tiene como meta direccionar la enseñanza para la adquisición de competencias y habilidades para que los alumnos sepan hacer usos funcionales de la lectura y de la escritura. El aprendizaje de los usos sociales de la escritura se torna una de las estrategias para la superación de la pobreza y del subdesarrollo.

De acuerdo a las concepciones de la teoría del capital humano (Fonseca, 1998) y con la necesidad de entrenamiento de los niños, desde pequeños, en el dominio de saberes y prácticas, en

¹ En portugués original: “as reformas que visam à melhoria da educação básica terão sustentação a médio e longo prazo somente se existirem professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos”.

la adquisición de competencias adecuadas al contexto de la economía globalizada, a las relaciones flexibles de trabajo y al consumo de bienes, es que se implantan las reformas en la alfabetización en Brasil. Y en ese sentido, algunos textos de los autores que ha capitaneado la reforma en Brasil, a partir de decisiones de los organismos internacionales, son esclarecedoras:

“Con la promulgación de la Ley 9.394/96, la nueva ley de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”, (...) “se inicia una nueva etapa en la reforma. En el marco de flexibilidad del régimen de colaboración recíproca entre entidades de federación y de autonomía de los entes escolares, la nueva LDB consolidó y legitimó como norma una profunda resignificación del proceso de enseñar y aprender: prescribió un paradigma curricular en el cual los contenidos de enseñanza dejan de tener importancia en sí mismos y son entendidos como *medios* para producir aprendizajes y constituir competencias en los alumnos” (...) “Alcanza, más que en la etapa anterior, el núcleo del proceso educativo, esto es, lo que se quiere que el alumno aprenda, lo que se debe enseñar y cómo enseñarlo” (Mello, 2004: 74-75, el subrayado es nuestro)².

A la psicología le es solicitado que venga a dar sustento teórico y legitimidad científica a la reforma, y sus contribuciones pasan a ser un objeto de reestructuraciones y transformaciones al servicio de los objetivos recomendados por el cambio estructural de la educación. El énfasis en la construcción de competencias en los alumnos, habilitándolos a usos funcionales de la lengua escrita en situaciones determinadas de la sociedad globalizada, clarifica la intención de las políticas y de la reforma educativa adoptada desde los años 90 en Brasil. Gestada en el período como una política enfocada al atendimento de la mayoría de la población brasileña hasta entonces poco escolarizada, su objetivo es la alfabetización como parte de las estrategias de ajuste interno a las nuevas reglas del mercado externo. Para asegurar estos cambios el Estado se transforma en mediador, evaluador de resultados y sus políticas educacionales buscan garantizar el cumplimiento de las metas mediante la evaluación permanente de desempeños y ajuste económico del sistema escolar. En estas, el alumno de los sectores populares, considerado ahora ya no más como deficiente pero víctima de situación de privación y exclusión social, debe ser integrado, incluido al sistema y a la cultura escrita, a partir de la capacitación orientada para determinadas prácticas de alfabetización. Y esta se implementará a partir de un proyecto escolar vinculado al documento faro de la política educativa, los Parámetros Curriculares Nacionales (Brasil, 1997), cuya lectura es esclarecedora, al reafirmar la necesidad de reformas en las prácticas de alfabetización, mediante el entrenamiento del sujeto para el uso funcional, instrumental, del lenguaje oral y escrito que les posibilite:

² En portugués original: “Com a promulgação da Lei 9.394/96 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”, (...) “inicia-se uma nova etapa da reforma. Nos marcos da flexibilidade, do regime de colaboração recíproca entre entidades da federação e da autonomia dos entes escolares, a nova LDB consolidou e tornou norma uma profunda resignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como *meios* para produzir aprendizagem e constituir competência nos alunos” (...) “atinge, mais do que na etapa anterior, o âmago do processo educativo, isto é, o que se quer que o aluno aprenda, o que ensinar e como ensinar”.

“resolver problemas de la vida cotidiana, tener acceso a los bienes culturales y alcanzar la participación plena en el mundo letrado” (...) “Para que esa expectativa se concrete, la enseñanza de la lengua portuguesa deberá organizarse de modo que los alumnos sean capaces de expandir el uso del lenguaje en instancias privadas y utilizarlas con eficacia en instancias públicas, sabiendo asumir la palabra y producir textos – tanto orales como escritos – coherentes, cohesivos, adecuados al destinatario, a los objetivos que se proponen y a los asuntos tratados” (...) “puedan comprender textos orales y escritos con los cuales se enfrentan en diferentes situaciones de participación social, interpretando correctamente e infiriendo las intenciones de quienes los producen” (...) “comprender y hacer uso de informaciones contenidas en los textos: identificar aspectos relevantes, organizar notas, elaborar caminos de lectura” (...) “valerse del lenguaje para mejorar la calidad de sus relaciones personales (Brasil, 1997: 14, el remarcado es nuestro)”³.

El interés económico en el proyecto de alfabetización de la población del nivel primario que se tornó prioridad en las políticas de los organismos internacionales, inclusive aquellos como el Banco Mundial y el FMI, reflejó directamente en la definición de los rumbos de la educación en Brasil. En ese sentido, es importante enfatizar que a pesar de que la UNESCO es, por excelencia, la principal institución responsable en la implantación de las estrategias de Educação para Todos, definida por la Conferencia Mundial en Jomtien, en 1990, el Banco Mundial pasó a cumplir un papel determinante, trazando las directrices para la educación y para las definiciones en el nivel educativo básico (Fiori *apud* Haddad, 2008: 22). Es importante mencionar, además, que su influencia se extiende también a las recomendaciones del techo para los salarios de los profesores, al número de alumnos por aula, a la definición de directrices y orientaciones por resultados, al énfasis en los aspectos administrativos como la descentralización, autonomía de las instituciones escolares y énfasis en el nivel primario (BM, 2002). Lo que deja en claro que son razones económicas las que pasan a dirigir la reforma del sistema educativo básico en los países como Brasil, signatarios de acuerdos de cooperación multilateral.

Si bien la implantación de esas medidas en las instituciones escolares tornó, por lo tanto, indispensable la formación de profesores en servicio, la redefinición del alumno, de su formación y de las directrices para la alfabetización de la población escolar; estas medidas también fueron marcadas por una serie de contradicciones. Las propias limitaciones de gastos en la educación y en los salarios de los profesores, como la necesidad urgente de contratación de profesores para que se alcancen dichos objetivos (Fonseca, 1998: 147), tuvieron repercusiones notables en los nuevos contratos, en los cursos de formación de los profesores en servicio para implementar las nuevas políticas y, por

³ En portugués original: “resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (...) “Para que essa expectativa se concretize, o ensino da língua portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coherentes, coesos, adequados ao seu destinatário, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados” (...) “possam compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, *interpretando-os corretamente* e inferindo as intencões de quem os produz” (...) “compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes, organizar notas, elaborar roteiros” (...) “valer-se da linguagem para *melhorar a qualidade de suas relações pessoais*”.

ende, tuvieron consecuencias sobre la calidad del trabajo realizado. Esto puede ser comprobado en los bajos resultados obtenidos por países como Brasil en las pruebas internacionales de evaluación, como el programa PISA.

Frente al contexto en el que se dio la reforma, es necesario preguntarse cuáles fueron sus repercusiones sobre las prácticas de lectura y de escritura y la definición del alumno como lector y escritor en las escuelas brasileñas.

Un primer punto de la discusión habla al respecto de la propia definición de alfabetización que se quiso implantar y los presupuestos en él contenidos. Por un lado, los documentos oficiales recurren a la reiterada afirmación de que los niños de los sectores populares que comenzaron a frecuentar la escuela, traen dificultades en el aprendizaje, derivadas de la ausencia de contactos con la lectura y la escritura fuera de la escuela por ser hijos del analfabetismo (Brasil, 1997). En el ámbito psicopedagógico, la reafirmación de los efectos de una supuesta privación cultural en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños pobres, largamente discutido y colocado en cuestión delante de evidencias empíricas de la complejidad de la oralidad, refuerza los prejuicios históricos contra los pobres que marcan la cultura brasileña. Y vienen también a colocar dificultades para la ejecución del plan de reforma en la alfabetización, el de asegurar a todos el derecho a la educación de calidad.

El presupuesto de que los niños pobres no están en el mismo peldaño de desarrollo mental necesario al aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, al mismo tiempo que coloca trabas al trabajo de enseñar y aprender, con la disminución de las exigencias, de la calidad de la enseñanza ofrecida, encubre las dificultades generadas por las precarias condiciones en las que se estructura el sistema educativo en Brasil. Y ubica a la escuela y al profesor delante de un escepticismo en las posibilidades de enseñar a los niños pobres.

En los PCNs (Brasil, 1997) los capítulos dedicados a los Parâmetros para a Língua Portuguesa son esclarecedores. En estos se deja en claro la preocupación ante el enorme índice de fracaso escolar de los alumnos, debido a problemas de lectura y de escritura, sobre todo en el primero y en el quinto grado de las escuelas públicas brasileñas. Pero esta cuestión es entendida por la legislación como un problema pedagógico, causa de la manera tradicional de enseñanza de la lengua escrita y de la lectura, que entonces debe ser reestructurada a partir de la capacitación en los usos sociales de la lengua escrita:

“Un proyecto educativo comprometido con la democratización social y cultural atribuye a la escuela la función y la responsabilidad de garantizar a todos sus alumnos el acceso a los saberes lingüísticos necesarios para el ejercicio de la *ciudadanía*, derecho inalienable de todos. Esa responsabilidad es mayor cuanto *menor* es el grado de alfabetización de las comunidades en que viven los alumnos. Considerando los diferentes niveles de conocimiento previo, a la escuela le corresponde promover su ampliación de forma que, progresivamente, durante los ocho años de enseñanza fundamental, cada alumno se vuelva capaz de interpretar diferentes textos que circulan

socialmente, de asumir la palabra y, como ciudadano, de producir textos *eficaces* en las más variadas situaciones (Brasil, 1997: 22, el resaltado es nuestro).⁴

Las palabras de orden son la necesidad de construcción de un “lector y escritor competente”, “aquel que sabe utilizar los diferentes géneros textuales para las situaciones sociales variadas”. La argumentación da cuenta de las finalidades que las prácticas de lectura y escritura deben cumplir en la escuela a partir de la reforma: “Ser un usuario competente de la escritura es, cada vez más, una condición para la efectiva participación social” (Brasil, 1997: 21). Y, como aclara el documento, es necesario saber hacer uso del lenguaje en la vida social y en las situaciones que les son demandadas. Esto es, la construcción de este lector y escritor competente demandaría que la escuela se transformara en un espacio de lectura y escritura en el que se debe hacer hincapié sobre los usos sociales de la escritura para “rellenar formularios”, “solicitar empleo”, “elaborar un currículum”, “leer instrucciones”. O sea, la preocupación está en que la escuela ocupe el lugar demandado por un mercado de trabajo que exige cada vez más determinados usos de la lectura y de la escritura, generando así, por intermedio de la escuela, lectores y escritores funcionales, o en los términos del documento, capaces de hacer uso de diversos registros. Estos objetivos se evidencian cuando se reitera que:

“Las transformaciones educativas realmente significativas –que ocurren raramente– tienen su origen, en primer lugar, en modificaciones de las finalidades de la educación; esto es, que ocurren cuando la escuela necesita responder a nuevas exigencias de la sociedad. Y, en segundo lugar, en la transformación del perfil social y cultural del alumnado: la significativa ampliación de la presencia en la escuela de los hijos del analfabetismo –que hoy tienen garantizado el acceso pero no el éxito– desencadenó una fuerte demanda de una enseñanza más eficaz. Estos Parámetros Curriculares Nacionales pretenden contribuir en ese sentido” (Brasil, 1997: 21)⁵.

El proyecto de alfabetización en curso pretende, entonces, la instrumentalización de las prácticas de lectura y de escritura en el entrenamiento orientado para sus usos funcionales; el combate al analfabetismo se mezcla con la urgencia de una formación elemental, dirigida a finalidades sociales, económicas, políticas, de un mercado de trabajo cada vez más selectivo y restrictivo.

⁴ En portugués original: “Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da *cidadania*, direito inalienável de todos. Essa responsabilidade é tanto maior quanto *menor* for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos de ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos *eficazes* nas mais variadas situações”.

⁵ En portugués original: “As transformações educacionais realmente significativas – que acontecem raramente – têm suas fontes, em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade. E, em segundo lugar, na transformação do perfil social e cultural do alumnado: a significativa ampliação da presença na escola dos filhos do analfabetismo – que hoje tem garantia de acesso, mas não de sucesso – deflagrou uma forte demanda por um ensino mais eficaz. Estes Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem contribuir nesse sentido”.

También el presupuesto de la ausencia termina negando la presencia de prácticas de lectura y escritura en todo el cuerpo social en las sociedades urbanizadas y reafirma concepciones que vienen siendo problematizadas por la sociología y la historia de la lectura y la escritura (Certeau, 1990; Chartier, 1993). Entre ellas está la naturalización de prácticas de lectura y escritura que pasaron a ser dominio escolar; aquellas que surgieron como una más de las estrategias de poder de las que se sirvió el proyecto de la burguesía para imponer formas de pensar y actuar y que se tornaron hegemónicas a partir de la escolarización. Estas no han sido objeto de revisiones, pero son reafirmadas en sus compromisos escolares, sociales, políticos y económicos con la instrumentalización de la formación para el mundo del trabajo, con sus prescripciones morales de flexibilización, tolerancia, su proyecto disciplinador, sus formas determinadas de interpretación y de construcción de sentidos que privilegia ciertas visiones de mundo, ciertos preceptos y formas de actuar y percibirse a sí mismo y a los otros. El resultado es la desconsideración de usos, de las formas de construcción de sentidos, de interpretación y de la producción textual que se escapan a las formas escolares, al proyecto de sociedad y de individuo que se quiere inculcar y produce resistencia entre el alumnado.

En nombre del recrudescimiento de una racionalidad burocrática en una sociedad administrada, para la cual las prácticas de lectura y escritura deben estar orientadas en la escuela, la propuesta es de un orden de proyectos que deben responder a las demandas de “un nuevo orden de convivencia entre sujetos, objetos que ellos conocen y las formas de alterar y negociar sus sentidos”; de desarrollar competencias para promover colectivos inteligentes; de “crear cabezas bien hechas”; de desarrollar la potencialidad y la capacidad de cada alumno en su singularidad y diferencia (Mello, 2004). El énfasis que recayó sobre el aprendizaje del alumno en perjuicio de los contenidos de enseñanza, tiene por objetivo desarrollar en él competencias capaces de adaptarlo a nuevas circunstancias sociales, económicas y políticas.

El tipo de prácticas de lectura y escritura que la escuela una vez más es llamada a desarrollar, clarifica el modelo de cultura valorizado en las sociedades actuales y que la escuela ha ayudado a consolidar. Pero ya no es posible ignorar que su naturalización vía escolarización ha servido a intereses políticos, religiosos, económicos y sociales a lo largo de la historia. En su obra esclarecedora, Certeau (1990) argumenta, por ejemplo, que las formas de lectura a las que estamos acostumbrados, como el trabajo de los ojos que recorren la página en silencio, buscando en el texto sus sentidos, fue una construcción del siglo XVII en la que era necesario imponer sentidos mediante el texto y, así, conducir su lectura. La reforma protestante vio en el texto un gran aliado en la imposición de su lectura y en la construcción del lector como parte de la estrategia de su proyecto reformador. La escuela es heredera de esa tradición, nos advierte Bourdieu, que selecciona los textos, privilegia formas de lectura y de interpretación, sin cuestionar ni evidenciar los objetivos, los intereses de quién y al servicio de quién la instrucción escolar se coloca,

“el sistema escolar tiene ese efecto paradójico de desenraizar esta expectativa de profecía (que podía ser encontrada en la lectura tradicional), en el sentido weberiano de

respuesta sistemática a todos los problemas de la existencia. Pienso que el sistema escolar despoja esta expectativa y, de una vez, destruye una cierta forma de lectura. Pienso que uno de los efectos del contacto medio con la literatura erudita es el de destruir la experiencia popular para dejar a las personas enormemente despojadas” (Chartier & Bourdieu, 2002: 241).⁶

El proyecto reformador de la escuela y de sus prácticas de lectura y escritura estableció clivajes, produjo distanciamientos, creó límites entre la diversidad de experiencias de la vida civil de las comunidades organizadas, encubriendo las contradicciones sociales y los intereses en juego. Y así se definieron las prácticas de lectura y escritura “legítimas”, las formas de interpretación correctas, los sentidos implícitos en el texto y los lectores autorizados para descifrarlos, como nos advierte Bourdieu. Entonces, se pasó a establecer jerarquías entre el escritor y el lector. El primero, aquel dotado de la capacidad de crear y producir mundos nuevos. El segundo, el consumidor pasivo que necesita ser conducido por autoridades competentes, entre ellas la Escuela y la Iglesia. Así, cuando pasaron a ser de dominio escolar mediante modelos de alfabetización, las prácticas de lectura y escritura tuvieron un efecto de naturalización que lejos de poder ser consideradas neutras y ahistóricas, exigen esclarecimientos y problematizaciones.

La invención de la imprenta, la construcción de un mercado editorial, las formas por ellos impuestas sobre la construcción del propio texto en su forma gráfica, en sus varios dispositivos en la conducción de la lectura, buscó construir el lector ideal, el sentido correcto (Chartier, 2002) y colocó al profesor a cargo de un lugar central en la vehiculización y determinación de los tipos de lectura y de interpretación de los sentidos del texto considerados correctos. Así, se crea una lectura en oposición a las lecturas colectivas, cuyo sentido está dado por la experiencia, por la vivencia compartida entre miembros de una misma comunidad; y se pasan a establecer oposiciones, divisiones y límites entre aquellos que “saben leer” y, por ende, están autorizados a interpretar, y aquellos que necesitan de intérpretes porque no están alfabetizados.

Además, otro efecto paradójico ha tomado cuenta de la política de la reforma en la alfabetización, éste se refleja no sólo en los textos normativos como LDB y o PCN, anteriormente referidos, sino también en sus desdoblamientos en las acciones, conjunto a la formación de profesores y sus acciones en la escuela. Ante la promesa de la ideología de las Luces que apostaba a que el libro y su vulgarización en la escuela transformaran hábitos y costumbres, a que la difusión de formas de ver y de pensar pudiesen remodelar toda la nación (Certeau, 2002: 261), la historia se ha encargado de revelar la fragilidad del mito de la Educación a la que el autor hace referencia:

⁶ En portugués original: “o sistema escolar tem esse efeito paradoxal de desenraizar essa expectativa de profecia (que podia ser encontrada na leitura tradicional), no sentido weberiano de resposta sistemática a todos os problemas da existência. Penso que o sistema escolar despoja essa expectativa e, de uma vez, destrói uma certa forma de leitura. Penso que um dos efeitos do contato médio com a literatura erudita é o de destruir a experiência popular para deixar as pessoas enormemente despojadas”.

“todo pasa en la Educación, como si la forma de implantarla técnicamente se hubiera realizado desmesuradamente, eliminando el contenido que le daba posibilidad de ser y, desde entonces, pierde su utilidad social” (Certeau, 2002: 261).⁷

La fragilidad del proyecto reformador de la escuela a la que el autor se refiere, no ha sido suficientemente explorada y problematizada y todavía apuesta a que los proyectos pedagógicos normalizadores sean capaces de suprimir las relaciones intersubjetivas que mueven los aprendizajes y sus paises históricos. Es bien conocido el hecho de que lo que pasa en la escuela no es el reflejo de normalizaciones o la aplicación práctica de teorías psicopedagógicas, pues los proyectos se enfrentan en la vida escolar con tradiciones, formaciones pedagógicas y contradicciones sociales de diferentes matices que pueden oponer resistencias (Rockwell, 1989). La presencia de la sociedad civil en la escuela, de las diferentes tradiciones y experiencias culturales entre alumnos, profesores, equipo pedagógico y padres, hacen de la escuela un espacio plural en permanente construcción y reconstrucción, reproducción y resistencia. Las apropiaciones múltiples marcan presencia en las formas de lectura, en la producción escrita, en las experiencias vividas en la escolarización de niños y jóvenes, profesores, equipo pedagógico y padres. Y apuntan a las contradicciones de la nueva investida del proyecto reformador en curso, desde los años 90, como es el caso de las reformas ligadas a la alfabetización en que los documentos que buscan orientar la acción educativa, como los Parâmetros Curriculares Nacionais, instituyeron como lectores menos privilegiados, que necesitan ser formados, a los propios profesores, lectores a los cuales les correspondería asimilar los sentidos dados por las producciones de especialistas y legisladores. Pero ellos “resisten a los cambios”, no adhiriendo a la reforma, ponen en jaque la tarea de la escuela de ofrecer los medios, las oportunidades en la alfabetización y en el dominio del lenguaje. La lectura del documento normalizador revela que él mismo ha reafirmado el papel de imposición simbólica de la escuela, inculcando determinadas formas de lectura demandadas en un momento histórico en el que es necesario preparar al individuo para un mercado de trabajo cada vez más reducido, que exige flexibilidad, decodificación rápida de informaciones y capacidad de adaptación a las situaciones más adversas de vida y de trabajo.

No faltan también por parte de esos documentos, tentativas de atender, en la última década, a las demandas de una escolaridad que escuche a la comunidad, a la cultura popular, que desarrolle prácticas que busquen dialogar con los “saberes de la comunidad”, llamando a los padres para que participen de proyectos en la escuela (Brasil, 2013). Proyectos estos, que se chocan con las exigencias por el cumplimiento de normativas de legislación, por las cobranzas sistemáticas impuestas por las evaluaciones de desempeño de los alumnos, de los profesores y del sistema.

Y en el intento de asegurar el cumplimiento de las normalizaciones en la reforma de la escuela, del profesor y de las prácticas pedagógicas, la lectura correcta de los documentos oficiales ha sido objeto de cursos de formación continuada de profesores. La expansión de los cursos universitarios privados

⁷ En portugués original: “tudo se passa na Educação como se a *forma* de implantá-la tecnicamente se houvesse realizado desmesuradamente, eliminando o *conteúdo* que lhe dava possibilidade de ser e, desde então, perde sua utilidade social”.

destinados a la formación de profesores viene al encuentro de esas demandas y busca por esa vía asegurar el cumplimiento de las normas.

Por último, la superación de los obstáculos generados por el estado de cosas vigente en el campo de la educación, pasa necesariamente por la problematización del compromiso político y sus desdoblamientos en los documentos de la reforma. Pasa también por la explicitación de las contradicciones que ellos vienen produciendo en la escuela, entre un deseo de escolarización y alfabetización de toda la población y el proyecto de formación que se tiene como objetivo.

Bibliografía citada

- Banco Mundial. (2002). *Education for Dynamic Economies: Action Plan to Accelerate Progress Towards Education For All (EFA)*. Prepared by the World Bank Staff for the Spring Development Committee Meeting.
- Brasil. Ministério da Educação (1997). *LDB – Lei de Diretrizes e Bases*. Recuperado en 2013, de <http://mec.gov.br>.
- Brasil. Ministério da Educação e da Cultura (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. (Vol. 2). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, Mec.
- Brasil. Ministério da Educação e da Cultura (2013). Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Manual Operacional de Educação Integral. Recuperado en 2013, de <http://mec.gov.br>.
- Certeau, M. de (2002). *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chartier, R. & Bourdieu, P. (2002). “A leitura: uma prática cultural”. Chartier, R. (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, pp. 231-253.*
- Fonseca, M. (1998). “O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo – evidências do caso brasileiro”. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo. 24 (1), jan/julo, pp. 37-69.
- Haddad, S. (2008). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo, Cortez.
- Mello, G.N. (2004). *Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XX?* São Paulo, Artmed.
- Novoa, A. (1999). “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.25, nro 01, jan./jun, pp. 11-20.
- Patto, M. H. S. (1990). “O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro”. M. H. S. Patto (Org.). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, T. A. Queiróz, pp. 53-127.
- Rego, T. ; Mello, G.N. (2004). “Formação de professores na América Latina e Caribe: busca por inovação e eficiência”. Mello, G.N. (Org.). *Ofício de professor na América Latina e Caribe*. 1ª ed. São Paulo, Fundação Victor Civita, v. 1, pp. 181-215.
- Rockwell, E. & Ezpeleta, J. (1989). “A escola: relato de um processo inacabado de construção”. Rockwell, E. & Ezpeleta, J. *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, pp. 9-30.

Sawaya, S. M. (2002). "Práticas de leitura e escrita entre crianças na pobreza urbana". *Videtur*. 18, pp. 29-40. Recuperado en 2015, de <http://www.hottopos.com/videtur18/sandra.htm>

Sawaya, S. M. (2008). "Leitura, práticas escolares e a reforma na alfabetização". *Revista Iberoamericana de Educação*. 46, pp. 55-69. Recuperado en 2015, de <http://www.rioei.org/rie46a03.htm>

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

Carolina Cuesta

El presente artículo resume algunos de los aportes de líneas teóricas inscriptas en los estudios sociales y, específicamente, en la investigación educativa, respecto a las conceptualizaciones sobre la lectura y la escritura en los últimos lineamientos curriculares para el área de Lengua y Literatura en la Argentina. En este sentido, se focaliza el análisis de las relaciones entre dichas conceptualizaciones legitimadas por las políticas educativas y sus efectos en el trabajo docente. Justamente, uno de los aportes de las perspectivas aquí elegidas se vincula al hecho de postular que estas relaciones entre las políticas y el trabajo docente se visibilizan cuando se las reconoce entramadas en la disciplina escolar, lo cual significa a su vez situarlas en el sistema educativo y en la cultura escolar. Abordar la enseñanza de la lengua y la literatura como disciplina escolar significa reconocerla como un entramado superpuesto de “tradiciones” (Goodson, 2000) lideradas por ciertos grupos, no solamente de “contenidos”; sino también de reglas, rituales, criterios organizativos, juegos jerárquicos, mitos, modos de formación y acreditación, en el que se puede observar su carácter de producto genuino (Viñao, 2002: 70-71).

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

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

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

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

En esta *paradoja de las aulas*, porque privilegian la escritura pero no dejan registro escrito de lo que ocurre en ellas, Rockwell justifica la convicción de la búsqueda de otro tipo de información en otras fuentes, que no se reduzcan a los archivos producto de la gestión escolar⁸. Las búsquedas de esas informaciones sobre las prácticas educativas ocultas en la historia habilitan hipótesis respecto a cómo algunas de esas prácticas dejan de ser descritas y fundamentadas, cuando sufren procesos de normalización y naturalización.

Desde esta justificación del sentido, que posee diversificar las fuentes empíricas para rastrear las capas históricas de las prácticas, creemos pertinente poner en relación los discursos que se revelan en las líneas teóricas direccionadas por las políticas educativas para la disciplina escolar Lengua y Literatura, con los modos en que los docentes que trabajan en distintas localidades de nuestro país los reutilizan en constantes resignificaciones. Así es, por ejemplo, que encontraremos distintas capas de historicidad actualizadas en la recurrente apelación al desarrollo de la *comprensión lectora, competencias y habilidades lingüísticas, tipologías textuales, de la lectura como construcción de*

⁸ Se trata de otras escrituras que hacen a la cultura escolar y que pueden ser halladas en archivos locales. A saber: actas de procesos judiciales escolares, cartas de la comunidad, peticiones a las autoridades, testimonios de conflictos. Como también: relatos autobiográficos, cuadernos, exámenes, fotografías, dibujos, planos arquitectónicos e inventarios escolares, las estadísticas de las cantidades de alumnos y alumnas, directivos, ayudantes y docentes, expedientes federales y estatales que contienen los oficios de las autoridades locales que completan el “acervo para imaginarnos las vidas en el aula” (Rockwell, 2009: 167).

sentido, de la *experiencia de lectura literaria*, entre otras, en formulaciones de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de la Ley Federal de Educación de 1993, ya derogada, y en los aún vigentes Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de la Ley Nacional de Educación, promulgada en el año 2004. También, en libros de texto, publicaciones para docentes y trabajos escritos de docentes o, para adelantar un ejemplo de lo que queremos señalar, podemos hallar en la diversificación de fuentes, síntesis de mayor densidad discursiva e histórica. Para Rockwell (2009), estas otras miradas sobre los documentos, tanto oficiales como los abandonados o desechados, permiten hallar las distancias entre la norma y la práctica, es decir, consienten la observación de la norma como producto de las prácticas para encontrar, mediante la historización, momentos de mayor acercamiento entre lo dicho y lo hecho. En este sentido, los modos de documentar *lo dicho de lo hecho* en el caso de los docentes, resulta un tema teórico metodológico más que sensible, porque contempla de qué manera se han conseguido registrar esos dichos, en qué condiciones de producción, mediante qué pedidos devienen y qué significan sus silencios o silenciamientos.

Por ello, al reconocer la *paradoja del aula*, nos referimos a relevar y estudiar sentidos que docentes y alumnos ponen al ruedo en la cotidianeidad escolar, y que no siempre son recuperados en los desarrollos sobre enseñanza de la lengua y la literatura, o que vienen siendo trabajados a medio camino. La mayoría de las veces se trata de sentidos ligados a una puesta en cuestionamiento de la relación entre los cuerpos de saberes que de distintos modos *llegan o persisten* en las instituciones educativas, para orientar la enseñanza, y aquellos docentes y alumnos que buscan, esperan, en cuanto conservan y validan. Es decir, qué creencias comparten, o no, docentes y alumnos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura; qué cuerpos de saberes comparten o no, legitiman o no; cómo son los modos de puesta en circulación y apropiación del conocimiento disciplinario escolar por parte de docentes y alumnos; qué distancias y cercanías presenta ese conocimiento disciplinario escolar con el académico universitario, a la hora de su circulación en las clases; qué métodos son consecuentes, o no, con esas teorías que caracterizan a las explicaciones y consignas dadas por los docentes; qué significados atribuyen los docentes a los saberes de los alumnos que no son enunciados en un discurso disciplinario escolar; qué sentidos hacen que los legitimen o los desvaloricen, los celebren o los omitan.

Por lo tanto, se debe fundamentar de qué manera un estudio, cuya empiria se diversifica, y agrega voces de los docentes y alumnos, concibe estas unidades de análisis tanto en los datos que puedan ofrecer, como en los límites interpretativos que imponen sus condiciones de producción y recolección. Si las intervenciones de docentes que traeremos a colación más adelante ofrecen una zona de indagación *no-documentada*, porque condensan en parte significados de “lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” (Rockwell, 2009: 21) en el trabajo docente que hace, en sus recurrencias y variaciones, a la enseñanza de la lengua y la literatura; también habrá que conceptualizar qué se entiende por las transformaciones de la disciplina escolar de las que se hacen eco, de manera explícita o implícita. Dice Rockwell:

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

Resulta claro, entonces, por qué Rockwell se apoya, en principio, en una historización desde la perspectiva de Gramsci y de Williams: la mirada histórica sobre la transformación en la escuela, devela tramas de hegemonías y alternativas, pero sobre todo, de consensos, de redefiniciones, de nuevas alianzas, que no significan la aceptación total de la hegemonía, sino la existencia de tradiciones selectivas que hacen a la cultura escolar cuando se ponen en relación prácticas educativas locales con procesos sociales, políticos y económicos más amplios.

Por ello, otro de los aspectos de la investigación etnográfica que le interesa detallar y precisar a Rockwell es el trabajo conceptual basado en teorías que intentan explicar procesos sociales de mayor alcance. El abordaje de la realidad social de una localidad no significa quedarse en el análisis de sus relaciones internas, sino, a la vez, ponerlas en vínculo con otros órdenes sociales que, en principio, se presentarían como externos. Para el caso de la historización, se trata de construir:

“(...) un presente histórico en lugar de un presente sistémico, es decir, un presente en el que se reconocen las consecuencias y contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica, y no un presente que supone la coherencia de un sistema social o cultural acabado” (Rockwell, 2009: 119).

A su vez, esta posición requiere partir de las nociones de *escuela*, *educación formal* y *sistema educativo*, que excedan la tentación de observarlas tan solo como un conjunto de normas ensimismadas. Por el contrario, es una visión que traspasa las fronteras espacio temporales de cualquier corte sincrónico de *la escuela*, la que podrá mostrar sus distancias y cercanías con otras esferas de la realidad social, en el mundo del trabajo, de la política, de la economía doméstica, por ejemplo, para sortear la desgastada dicotomía entre escuela y comunidad. De este modo, la elección de las teorías y sus categorías de análisis hallarán pertinencia en la investigación etnográfica si no conducen a hipótesis sustentadas en criterios de coherencia o eficacia explicativas de carácter apriorístico. Porque si los temas significativos para la investigación etnográfica son *los procesos sociales locales* y *las prácticas* que los sustentan, serán más bien las incoherencias y contradicciones de sus sentidos las que reclamarán que los abstractos teóricos se carguen de una semántica

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

Por su parte, Antonio Viñao (2002), desde la historia política de la educación, despliega un estudio comparativo de la conformación de los sistemas educativos a nivel mundial, y luego nacionales, para ir recortando análisis específicos que, entre otros problemas, centran al *trabajo docente* como objeto de indagación. Para el autor, los sistemas educativos, productos particulares de los sistemas sociales modernos, han ido consolidando su propia cultura y subculturas:

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

Así es que para Viñao, la consolidación histórica en los sistemas educativos de una organización verticalista, que hace que cada corte del sistema presione sobre el otro, sumado a sus propias presiones a nivel horizontal, y que se hayan generado formaciones docentes y acreditaciones de títulos académicos que las avalan, devela además de:

“(…) su tendencia a generar una cultura específica, capaz de crear productos propios” (…), “su carácter continuista y a la vez conflictivo entre los diversos grupos que el sistema integra. Un carácter continuista y conflictivo que plantea la cuestión de las transformaciones del sistema, o sea, de las reformas educativas, las innovaciones y, de un modo más general, el cambio en la escuela” (Viñao, 2002: 45).

Sin embargo, afirma Viñao, sería un error pensar que las culturas escolares son producto específico de los sistemas educativos; por el contrario, como lo explica al inicio de su trabajo, en realidad, responden a la irrupción de la institución escuela. Más bien el constructo sistema educativo:

“a) ha reforzado las relaciones de dicha cultura con los niveles educativos articulados, el proceso de profesionalización docente y la formación de los códigos disciplinares de las materias impartidas; b) ha planteado la cuestión de la no siempre bien avenida relación de la misma con las reformas estructurales y curriculares llevadas a cabo desde los poderes públicos; y c) ha sistematizado y estandarizado aspectos curriculares y organizativos como, entre otros, las nociones de curso, grado, etapa,

ciclo o nivel, y, con ellas, la segmentación temporal del currículum y los exámenes de promoción o paso” (Viñao, 2002: 46).

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

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

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

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

Es historizar qué hay y qué no hay, de las tradiciones teóricas y nuevas orientaciones de las políticas educativas entramadas en el sistema educativo, la cultura y las disciplinas escolares, habilitando

una zona de indagación que tanto Rockwell (2009) como Viñao (2002), también se debe mencionar a Díaz Barriga (2009), explican a modo de *conflictos*, esto dicho en términos amplios, entre *los saberes docentes y los saberes pedagógicos oficiales*. Posiciones para las cuales los saberes pedagógicos oficiales responden a la dimensión de lo legítimo en el ámbito educativo, no únicamente a una reducción de su mirada sobre las regulaciones avaladas por los Estados. Señala Rockwell al respecto:

“Planteo esta distinción porque es posible, así, ubicar el potencial aporte de la etnografía a la construcción de alternativas educativas. En su tarea de integrar el conocimiento local, la etnografía puede acercarse a este saber docente sin la mirada prescriptiva de la pedagogía. A diferencia del saber pedagógico, el saber docente rara vez se documenta y, por lo tanto, la etnografía ofrece una manera de hacerlo visible y audible. Se expresa en aquellos momentos en que los maestros comparten una reflexión sobre su quehacer”... [que]... “*puede proporcionar una versión de esa reflexión docente y un acercamiento a aspectos del quehacer diario* que no siempre se enuncian en el discurso cotidiano de los maestros, no se encuentran codificados en la pedagogía” (Rockwell, 2009: 28-29)⁹.

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

“De ahí que las materias o áreas curriculares sean el nexo y nervio que une la profesionalización del docente, la cultura escolar y los sistemas educativos en los que las disciplinas se jerarquizan y anidan. Este ‘código profesional’ se apoya en un saber empírico. Vive autosuficiente y claramente diferenciado de la cultura científica y pedagógica que los docentes hayan podido recoger en su formación inicial y como tal <saber de la experiencia> se autoafirma rechazando las injerencias de la <pedagogía teórica>” (Viñao, 2002: 72).

No obstante, tampoco el uso de estas categorías de la historia del currículum y la sociogénesis de las disciplinas escolares debe significar una mirada atrapada en determinaciones históricas. Se trata de analizar cómo en esas persistencias se da la reproducción a la vez que el cambio (Viñao, 2002: 74). En especial ante el hecho de:

“(…) reconocer los efectos de las particulares acciones estatales en cada país de América Latina. Muchas políticas recientes han implicado la destrucción de espacios de potencial resistencia social colectiva o de mayor posibilidad de apropiación cultural. Otras, han tenido consecuencias, como el vaciamiento de contenido nacional en los

⁹ El destacado es nuestro.

programas, la privatización de la educación gratuita y el excesivo uso de la evaluación para controlar los procesos educativos. Paradójicamente, la lucha por la continuidad de ciertos contenidos educativos construidos históricamente, como la laicidad, adquiere sentido en estos momentos dentro de la búsqueda de alternativas pedagógicas” (Rockwell, 2009: 33).

Volviendo a Viñao, la tensión entre los saberes pedagógicos y los saberes docentes, revelada cuando se ingresan las variables sistema educativo, cultura escolar y disciplina escolar, se potencia, aún más, en tiempos de reformas educativas. En especial, las llevadas a cabo en los últimos decenios en varios países presentan la característica particular de una:

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

Qué clases de “alianzas” en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura se vienen dando desde finales de los años ochenta hasta la actualidad entre especialistas y, nosotros preferimos decir, políticas/políticas educativas en la Argentina; cómo se derramaron hacia los distintos niveles, incluso la formación docente; de qué tendencias en el nivel primario se hicieron eco; qué orientaciones supusieron sobre la relación teoría-práctica; qué disociaciones revela la tematización de este vínculo, en qué grados de reconocimiento o no de los saberes docentes, serán algunas de las preguntas que articulan el siguiente apartado.

Políticas educativas en Argentina: el caso de lectura y la escritura como contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura

En el marco de la reconfiguración de la disciplina escolar lengua y literatura, en enseñanza de la lectura y la escritura, se pueden leer otras más específicas que la sustentan, ya localizadas en los contenidos, en la formulación de saberes positivos y en una zona, a veces expresa, a veces opaca, de métodos consecuentes para cada uno de ellos. Es decir, que este otro nivel de reconfiguraciones devela el problema de la fragmentación y atomización del conocimiento como forma de resolver la historicidad de la disciplina escolar en sus fuerzas de conservación de ciertas formaciones de saberes que, para las lógicas de los circuitos de los reformadores, gestores y expertos y sus legislaciones de

orientaciones para la enseñanza de la lengua y la literatura, siempre *superadoras* de las anteriores, debieran haber desaparecido. No obstante, hay otros procesos o efectos que el poder de la experticia, sobre todo localizado en la elaboración de políticas educativas, sus distintas maneras de derramarse hacia el sistema y sus producciones editoriales consecuentes, parecen no prever, o directamente ignoran. Por un lado, el desplazamiento o desjerarquización de ciertos recortes de los objetos de enseñanza y sus saberes consecuentes, y, por otro, las disyuntivas cotidianas respecto a cómo organizar sus relaciones epistemológicas junto a su concreción metodológica. Esta zona de lo no previsto, ha sido planteada en este artículo como tensión entre *saberes pedagógicos* y *saberes docentes*, y sobre ella nos vamos a concentrar de ahora en más.

En los últimos años, el encastre de premisas de la psicogénesis y la perspectiva sociocultural en didácticas de la lengua o la literatura, para la enseñanza de la literatura, en particular, se viene haciendo más que evidente, al menos, en los niveles primario y secundario del sistema educativo. Si bien el textualismo cognitivista, cruzado con la psicogénesis, ha dejado su huella en la disciplina escolar, al orientar la enseñanza organizada por textos, aquellas primeras asignaciones a la literatura de una función placentera desligada de saberes específicos se ha ido resemantizando en nuevos axiomas ahora más opacos o, al menos, más intrincados. Formulado desde la primacía de una orientación psicogenética, el nuevo lugar que viene hallando la literatura en la escuela primaria y secundaria en la, ahora, era de los NAP con su prescripción de la *situación* (de lectura o escritura), que, a la vez, hace de modelo de organización del trabajo docente, se sintetiza en el módulo *Lengua y Literatura* para la Transformación de la Escuela Secundaria, de la provincia de Río Negro (en adelante, DCRN)¹⁰.

Es función de la escuela formar practicantes de la lectura y la escritura. Es decir, que los alumnos puedan apropiarse de la lectura y la escritura como prácticas individuales y sociales, vitales, que les permitan "leer", comprender, repensar y reescribir ese mundo complejo en el que habitan. Leer y escribir permiten transmitir datos, información, conocimientos, historia. Ahora bien, leer y escribir también están estrechamente ligados con la construcción de la subjetividad, con el progreso cognoscitivo y con la construcción de sentidos personales y compartidos.

El objeto de enseñanza, entonces, son las prácticas, que suponen la enseñanza de la lengua escrita, pero que no se reducen a ella. Es decir, enseñar a leer y a escribir no es solo un medio para enseñar esa lengua escrita. Delia Lerner sostiene que el objeto de conocimiento de Lengua y Literatura no es un conjunto de nociones gramaticales y literarias. En el prólogo de su libro *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*, Emilia Ferreiro recoge esta intención al decir que "Si la escuela asume plenamente su función social de formar lectores y productores de textos, las prácticas sociales vinculadas con el uso de la lengua escrita no pueden ser periféricas sino centrales en el programa escolar".

¹⁰ La política educativa para la enseñanza de la lengua y la literatura diseñada en los NAP, aunque consolide las cosificaciones de la lectura y la escritura, recupera esta anterior denominación. Beacon, María Cecilia (2008). Módulo: *Lengua y Literatura*. Transformación de la Escuela Secundaria Ministerio de Educación, Río Negro. Disponible en: http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/archivos/disciplinar/2008/Lengua_web.pdf.

Leer

A partir de las transformaciones en las concepciones de la lectura de los últimos tiempos el acto de leer se define como la puesta en juego de estrategias lingüísticas y cognitivas que permiten al lector desempeñar un rol activo en la construcción de significados, poniendo en diálogo sus conocimientos previos con lo nuevo que el texto aporta. Leer “no es decodificar”, es “construir sentido”. Las prácticas escolares de lectura deben ser abordadas en relación con las prácticas sociales: establecer acuerdos o pactos en relación con los modos de leer, con los materiales de lectura, con las estrategias que se ponen en juego, de modo que las prácticas se diferencien y complejicen de acuerdo con las características etarias de los alumnos y los propósitos de cada nivel. Habilitar la práctica de lectura de los sujetos es dar lugar a la capacidad de cada uno de construir sentido, crear la “ocasión”, en palabras de Graciela Montes (ocasión que implica un tiempo, un espacio, una actitud, un encuentro con los otros que leen). Esa es una transformación contundente en la concepción de la lectura en la escuela (Montes, 2006). La escuela debe constituirse en una verdadera sociedad de lectura. Esto se logra cuando la lectura acontece: compartiéndola, eligiéndola, hablando sobre ella, haciéndose preguntas, cruzándola en un encuentro con las lecturas previas y quizás con las que vendrán, realizando hipótesis. Y así, desde la escuela, la sociedad de lectura se amplía y dialoga con las otras sociedades (familias, barrios, bibliotecas, asociaciones) que constituyen una especie de red, de entramado para darle un sentido al mundo (DCRN, 2008: 8-9).

A continuación, iremos citando momentos significativos del fragmento del DCRN para fundamentar nuestro análisis. Si bien el documento no deja de desplegar nociones propias del textualismo cognitivista, “progreso cognoscitivo”, “estrategias lingüísticas y cognitivas”, es claro que parece traicionar la anterior alianza entre esta perspectiva y la psicogénesis. De este modo, en un presente de 2008, leer es “... comprender, repensar y reescribir ese mundo complejo en el que habitan [los alumnos]”. También “Leer y escribir permiten transmitir datos, información, conocimientos, historia. Ahora bien, leer y escribir también están estrechamente ligados con la *construcción de la subjetividad*, con el progreso cognoscitivo y con la *construcción de sentidos* personales y compartidos”. Se trata de un desplazamiento de la premisa puericéntrica de la psicogénesis “construcción de conocimientos” a “construcción de subjetividad y de sentidos personales y compartidos” que vienen a ratificar que “*El objeto de enseñanza, entonces, son las prácticas*, que suponen la enseñanza de la lengua escrita, pero que no se reducen a ella”. De esta manera, el DCRN propone un cruce entre prerrogativas de la psicogénesis, a través de la voz de Delia Lerner, quien sostiene que “el objeto de conocimiento de Lengua y Literatura *no es un conjunto de nociones gramaticales y literarias*”, que reforzarían el postulado de que “Leer ‘no es decodificar’, es ‘construir sentido’”, y otras prerrogativas de la perspectiva sociocultural estipuladas en *La Gran Ocasión*, de Graciela Montes (2006), documento destinado a los docentes de todo el país elaborado en el marco del Plan Nacional de Lectura: “*Las prácticas escolares de lectura deben ser abordadas en relación con las prácticas sociales: establecer acuerdos o pactos en relación con los modos de leer, con los*

materiales de lectura, con las estrategias que se ponen en juego, de modo que las prácticas se diferencien y complejicen de acuerdo con las características etarias de los alumnos y los propósitos de cada nivel”. Habilitar la práctica de lectura de los sujetos es dar lugar a la capacidad de cada uno de construir sentido, crear la ocasión, en palabras de Graciela Montes (ocasión que implica un tiempo, un espacio, una actitud, un encuentro con los otros que leen). Esa es una transformación contundente en la concepción de la lectura en la escuela (Montes, 2006). “La escuela debe constituirse en una verdadera sociedad de lectura”¹¹.

Hemos referido extensamente al DCRN y hemos vuelto a sus palabras para reordenar sus directrices porque resumen cómo los órdenes del trabajo docente quedan subsumidos a una lógica espontaneísta que tan solo puede sortearse en la réplica de una enseñanza por textos (aunque los NAP los llamen “géneros”), pero que no puede dar cabida a estos órdenes de los sentidos de los textos que parecen formularse aquí y que, justamente con este vacío, abona a la tensión entre saberes pedagógicos y saberes docentes.

La proliferación de las conceptualizaciones asignadas a la lectura en el DCRN, parecen reenviarnos a interrogantes planteados por los profesores de la ciudad de Cipolletti Oscar Almirón, Roxana Narvárez y Anhalí Sícolo del Centro de Educación Técnica (CET) N.º 15. En su trabajo final para el seminario que dictamos en 2009, en esa ciudad de la provincia de Río Negro, los profesores nos expresaban lo siguiente:

“En estos últimos años se ha abierto en el aula un abanico de posibles lecturas, de diversos modos de abordarla y así comenzamos a hablar de: lectura, prelectura, lectura previa, lectura anticipada, lectura analítica, lenta, comprensiva, superficial, y con ello los docentes pretendimos que los alumnos comprendieran cada una de ellas y les hablamos además de: tipos, clases, formas, maneras de lecturas, portadores; promoviendo lecturas significativas. Luego de lo planteado nos preguntamos si realmente logramos esos objetivos. Y si bien la respuesta a este cuestionamiento no es un **no rotundo**, tampoco se han alcanzado en un porcentaje positivo. No queremos por esto que se nos tilde de negativos. Lo cierto es que de esto sabemos muy bien los que diariamente tenemos la tarea de promover la lectura en clase; los profesores de lengua o del área de lengua”.

Si bien los NAP, este DCRN y también como veremos el Diseño Curricular Prácticas del Lenguaje (en adelante, DCPL) de la provincia de Buenos Aires, van a dar cabida a la escritura para la enseñanza de la literatura, esta quedará sujeta a la lectura, que cobra un fuerte protagonismo para, de ese modo, ser presentada como garante de la enseñanza de la literatura. En este sentido, es interesante traer aquí el documento “Planificación de la enseñanza PRÁCTICAS DEL LENGUAJE ÁMBITO LITERARIO - Formarse como lector de literatura. Actividad habitual: Leer novelas a lo largo de la escolaridad. Propuesta para alumnos de 1º y 2º

¹¹ Los destacados son nuestros.

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

“En este documento se desarrolla una propuesta de actividad habitual de lectura de novelas por parte del maestro. Luego de haber leído variedad de obras de distintos géneros y autores en el marco de los proyectos propuestos (cuentos, obras de teatro, relatos mitológicos, biografías de autores) el maestro sugiere a los niños leer una novela de manera sistemática con el propósito de la lectura misma. Para el docente este tipo de lectura tiene un propósito didáctico particular: que los alumnos accedan a un nuevo género textual así como a nuevos autores, contribuyendo a la formación de lectores asiduos de novelas. La propuesta consiste en instalar una situación de lectura sistemática en la que el docente elige materiales de lectura, en este caso una o más novelas, lee a sus alumnos y genera un espacio de intercambio de efectos y opiniones en el salón de clase. La lectura de novelas supone para los alumnos, entre otros desafíos, franquear el límite de la brevedad del cuento y sostener la lectura de un texto bastante extenso a lo largo de varias sesiones, tener presente a varios personajes que aparecen o desaparecen en diferentes momentos de relato, considerar los múltiples conflictos que pueden suscitarse en el desarrollo de la acción, recrear los escenarios y atmósferas que el autor describe, relacionar sucesos simultáneos que aparecen sucesivos en el texto, articular causalmente situaciones que están desarrolladas en diferentes partes del texto” (Doc. N.º4, 1997).

“Como la novela es un género de cierta complejidad es importante comenzar con situaciones en las que el maestro lea el texto. Esto permite realizar intervenciones más ajustadas y favorece que los niños se apropien de manera progresiva de las prácticas que se requieren a los lectores de novelas.

Al adoptar en clase la posición de lector, el maestro crea una ficción: procede ‘como si’ la situación no tuviera lugar en la escuela, como si la lectura estuviera orientada por un propósito no didáctico”. (...) “Su propósito, sin embargo, es claramente didáctico: lo que se propone con esa representación es comunicar a sus alumnos ciertos rasgos fundamentales del comportamiento lector” (Lerner, 2001)¹³.

Nuevamente, pasaremos a citar momentos significativos para el análisis del citado documento. En la pretensión de borrar toda marca de la disciplina escolar para “que los alumnos accedan a un nuevo género textual así como a nuevos autores, contribuyendo a la formación de lectores asiduos de novelas”, se sumarían los que se consideran saberes que se pondrán en juego “en una situación de lectura sistemática en la que el docente elige materiales de lectura, en este caso una o más novelas, lee a sus alumnos y genera un espacio de intercambio de efectos y opiniones en el salón de clase”. A saber, “franquear el límite de la brevedad del cuento y sostener la lectura de un texto bastante

¹² Equipo de Prácticas del Lenguaje, Dirección Provincial de Primaria: María Elena Cuter (coordinadora), Mirta Castedo, Jimena Dib, Cinthia Kuperman, Irene Laxalt, Silvia Lobello, Alejandra Paione, Agustina Peláez, Mónica Rubalcaba, Yamila Wallace. Dirección de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/actividadlecturaadenovelas.pdf>; pp. 1-2.

¹³ El destacado es nuestro.

extenso a lo largo de varias sesiones, tener presente a varios personajes que aparecen o desaparecen en diferentes momentos del relato, considerar los múltiples conflictos que pueden suscitarse en el desarrollo de la acción, recrear los escenarios y atmósferas que el autor describe, relacionar sucesos simultáneos que aparecen sucesivos en el texto, articular causalmente situaciones que están desarrolladas en diferentes partes del texto”. Hacia el final del párrafo, el documento reenvía al postulado de que, en realidad, se está enseñando una “práctica de lectura”. En términos de Lerner: “la situación de lectura” como organizadora del trabajo en el aula es una “ficción” en sí misma, ya que se esconde su sentido didáctico para generar una representación que comunique el “comportamiento lector”. De este modo, se desprende que la enseñanza de la literatura, reconfigurada en enseñanza de la lectura que, a su vez, se recorta en enseñanza de la lectura de una novela, se realiza en el trabajo docente como un “comportamiento lector” frente a ese “género textual”¹⁴ nuevo para los alumnos, que simulará lo “real”: cómo leer un “texto más largo que el cuento”, lo que supone atender a “más personajes”, “más conflictos”, “escenarios” y “atmósferas descritas por el autor”, “sucesos simultáneos que aparecen sucesivos en el texto”, “articular causalmente situaciones que están desarrolladas en diferentes partes del texto”.

Así es que el constructo DCPL tendrá su continuidad en los últimos Diseños Curriculares para el área de Literatura (4º año) de la provincia de Buenos Aires. En especial, en lo referido a las premisas ancladas en una gradación de dificultad que presentarían los distintos “géneros textuales”, que hacen sistema también con las estipulaciones de los NAP. De esta manera, lo analiza Érica Pantano (2011):

(...) “para cuarto año se destinan las formas míticas y fabulosas, épicas y trágicas. En quinto, las formas realistas, miméticas, fantásticas y maravillosas y, por último, para sexto año, las formas cómicas, paródicas, alegóricas, de ruptura y experimentación. Si bien ya quedan planteados los ejes para cada año, no se encuentran otras especificaciones aún para Quinto y Sexto año. El motivo por el que se eligió esta organización se explica en términos evolutivos: ‘tanto en la historia de la humanidad como en la historia evolutiva de una persona, primero, cuando no se comprenden las razones y no se le puede dar una explicación científica de los hechos, se buscan argumentos míticos’ (...) ‘Luego, a medida que la humanidad evoluciona, se accede a un vínculo más mimético con la realidad’ (...). ‘En simultáneo, al tener distinción de lo que se puede considerar ‘realista’, se abre la alternativa fantástica. Por último, cuanto mejor conocimiento se tiene de la realidad, de los cánones, las normas, etcétera, más posibilidades hay de transgredir, de ingresar al universo de las rupturas y las

¹⁴ Bronckart (2007) y Bota y Bronckart (2010) desarrollan la categoría “géneros de textos” como parte del programa del interaccionismo sociodiscursivo y sus retornos a los trabajos de Voloshinov, en procura de la fundamentación de sus diferencias epistemológicas con los de Bajtin y en la necesidad de volver a las traducciones para restituir los significados originales de sus categorías. En nada se asemejan estas problematizaciones a una caracterización de la novela, como es el caso en cuestión, al modo de los rasgos del género literario según la distinción que despliega el documento (la novela “es más larga” que el cuento, por ejemplo). Por el contrario, la noción de “géneros de textos” recupera del programa de Voloshinov su “metodología [que] debía operacionalizarse en un programa ‘descendente’, que tomara en cuenta, en primer lugar, las formas de organización colectiva de toda organización humana, luego, los tipos de comunicación social posibilitados por esta organización; a continuación la interacción verbal dentro de sus propiedades concretas y, por último, los enunciados verbales organizados por textos (cf. V5, p.137; V7, p. 289); programa al que Bajtin jamás alude y menos aún pone en obra” (Bota y Bronckart, 2010: 119).

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

Justamente, en uno de los pocos trabajos de revisión crítica de los NAP, María Dolores Duarte y Ana María Franco (2008), recuperan los NAP de Literatura para 8º/1º año de la educación media:

(...) “leer cuentos y novelas que posibiliten adquirir la noción de género como principio de clasificación de los relatos: realista, maravilloso y, especialmente, género policial de enigma; analizarlos y compartir interpretaciones. Esto implica recuperar los saberes previos referidos a los géneros trabajados en años anteriores y apropiarse de otros que profundicen el tratamiento de los géneros. En relación con el policial de enigma, reconocer reglas propias: personajes típicos (investigador-criminal-sospechosos); detectar los indicios que orientan la resolución del enigma y las acciones dilatorias para mantener el suspenso; identificar informantes temporales; distinguir entre el tiempo de la historia y el tiempo del relato; observar las modalidades que asume el narrador (testigo, primera persona” (...), “entre otras”) (NAP, 2006: 25-26, en Duarte y Franco, 2008: 7).

Las autoras se preguntan qué concepciones de los “saberes previos” y de “otros” que permitan “profundizar el tratamiento de los géneros” subyace a una selección por demás caprichosa, policial de enigma y no policial, que puede volverse más inclusiva de esos juegos de saberes¹⁵. Por lo tanto, estos documentos no presentan quiebres visibles respecto a los CBC, ya que no “sabemos a qué obedece que se elija puntualmente al policial de enigma para diferenciar entre el tiempo de la historia y el tiempo del relato, cuando sabemos que estas complejas categorías son propias de toda la narrativa literaria y no privativas de un género, en este caso el policial en cuestión” (2008: 8).

En efecto, pareciera que la lectura de los NAP de Duarte y Franco anticipa algunos modos de su concreción en diseños curriculares regionales, en cuanto hacen sistema con el DCRN y las PL. Nos interesa también su hipótesis “sobre la impronta exageradamente prescriptiva de los NAP en relación con lo procedimental –lo cual roza peligrosamente el ‘activismo’”, que para nosotros promueve el encastre de la psicogénesis con algunas prerrogativas de la perspectiva sociocultural en la enseñanza de la literatura en particular. Enseñanza de la literatura reconfigurada en formación de lectores que ahora es responsable de la “construcción de subjetividades”: como se enseñan “las prácticas sociales” (lectura y la escritura) se deben enseñar en “situaciones” homologadas a “experiencias” de lectura y escritura articuladas en “talleres” en los que “hay que compartir” la “construcción de sentidos personales y colectivos”. Estas nuevas prerrogativas abonan a la tensión entre los saberes docentes y los saberes pedagógicos, porque vacían u opacan qué se pondrá en

¹⁵ En nota al pie, Duarte y Franco abren sus argumentaciones al respecto: “El detalle ignora componentes y categorías que valen para cualquier tipo de texto literario. Lo más probable desde el ámbito de la realidad del aula —que no es otra cosa que el piso de las realizaciones— es que el alumno de 1º año provenga de diferentes trayectos de escolarización y el docente deba revisar conocimientos sobre lo maravilloso, lo realista, lo que pertenece a la tradición oral, lo que es literatura de autor, los géneros” (...) “antes de entrar en lo policial, género que además lo tienen bastante internalizado en tanto los jóvenes son feroces consumidores de series televisivas y de cine comercial” (2008: 8).

juego del orden del conocimiento disciplinar en esas situaciones. También, como señalan las autoras, propone una nueva subversión de “la función *orientadora* del docente, lo cual evidentemente lo desplaza bastante de su rol como el que sabe y enseña y lo pone casi en situación de igualdad con otros ‘mediadores’ del conocimiento -familia, bibliotecarios, pares...-” (Duarte y Franco, 2008: 6).

Así, el concepto de *planificación de la enseñanza* basado en la ficción de que no se está enseñando a leer una novela, pero, en realidad, sí, propuesta por el documento PL “Ámbito literario” para primaria, que hemos analizado antes, se replica en las formulaciones del Diseño de Literatura para 4° año de la provincia de Buenos Aires¹⁶ (en adelante, DLBA), en un pedido expreso de abandono de preguntas organizadoras de la enseñanza de la literatura de amplia e histórica utilización en el trabajo docente. Justificándose en el nuevo precepto de la perspectiva sociocultural “construcción de subjetividades”, homologado a “construcción de significados” de la psicogénesis, afirma dicho Diseño bajo el subtítulo “La lectura de los textos literarios”:

“Todo lector establece un vínculo creativo con lo que lee, en un proceso dinámico donde texto y lector se determinan mutuamente. Cuando la interpretación de un texto se presenta de antemano, cuando se le *explica* al alumno un texto, o cuando la interpretación se abre con la curiosa pregunta ‘¿qué quiso decir el autor?’, la búsqueda del lector en general pierde sentido porque en estas intervenciones docentes, subyace la idea de una interpretación unívoca, lineal, ‘correcta’. Y nada más lejos de la riqueza, diversidad y amplitud de lecturas que ofrece un texto literario. Debe favorecerse entonces la variedad de interpretaciones mediante actividades que propicien esta multiplicidad de sentidos y que no centralicen la atención en aspectos exclusivamente estructurales. La descripción de aspectos formales debe estar al servicio de la formación de un lector estético, de la recepción variable de las obras, de la discusión de los significados construidos, y de las imágenes evocadas al leer” (DLBA, 2009/10: 2-3).

Es claro que, a la hora de dar alguna identidad al modo en que el encastre entre la psicogénesis y la perspectiva sociocultural imagina el trabajo docente, pone bajo sospecha un saber propio de la historiografía literaria del siglo XIX de continuidad en la disciplina escolar: el autor como principio explicativo de los textos literarios. Este saber ha sobrevivido al ingreso del estructuralismo y luego del textualismo cognitivista, y no necesariamente implica que la “multiplicidad de sentidos” quede condenada al silencio y, hasta pareciera, a la opresión, dada la direccionalidad que la pregunta por ese saber implicaría. Por un lado, como ya lo hemos demostrado en otros trabajos, los saberes conservados en la disciplina escolar, y articuladores del trabajo docente conducen, en muchas clases registradas, a esa “discusión de los significados”, a la que se le debiera agregar “sentidos”. Esos significados y sentidos *no son construidos*, sino *negociados* y *asignados* al texto en cuestión como validación de las propias lecturas. Muchas veces, esas lecturas propias de los alumnos reproducen modos de leer institucionalizados, en cuanto ese “lector estético” solo sería asequible

¹⁶ Diseños Curriculares de Prácticas del Lenguaje, ESB, Eje: las PL en el Ámbito de la Literatura. Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Ciclo Superior 4.º año. Literatura/VERSIÓN PRELIMINAR. Estuvieron disponibles entre 2009 y 2010 en el sitio web de la Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires: <http://abc.gov.ar>.

cuando sus decires en la clase expresaran argumentos sobre el gusto (Cuesta, 2003, 2006). El DLBA continúa con su fundamentación para afirmar bajo el subtítulo “El lector en su experiencia personal y social” lo siguiente:

“La experiencia literaria debe presentarse a los adolescentes como una posibilidad de vincularse con su experiencia personal. Pero, además de los aspectos que refieren a la lectura como hecho íntimo, personal, de privacidad, tanto de refugio como de crecimiento, hay otro aspecto tan importante como el anterior, que es el de lo social, lo público, lo compartido” (DLBA, 2009/10: 3).

La caracterización de “experiencia”, a la vez recortada como “experiencia literaria” en cuanto “experiencia personal”, reenvía claramente a algunas premisas de estudios sobre la lectura de perspectiva social, cultural e histórica, en particular, a la producción de Michèle Petit (1999, 2001), que, de hecho, es citada en los DCPL para la Educación Secundaria Básica¹⁷ de la provincia de Buenos Aires. Se trata de una didactización que despoja a esas investigaciones realizadas con jóvenes inmigrantes en Francia y residentes de la campiña de dicho país, en las que se focaliza una relación con la lectura de diversidad de libros concretos, no solamente literarios, y cuya atención se concentra en relatos que darían cuenta de cambios en sus formas de posicionarse como sujetos en esa sociedad (particularmente cuando estos jóvenes deciden romper lazos con sus culturas de origen). Petit reutiliza conceptualizaciones de Michel de Certeau (2000) para desagregar esa “lectura privada” y esa “lectura pública” que, para la antropóloga francesa, en relación con el segundo caso, siempre estará ligada a una determinación social. Así, la “lectura pública” es aquella que encadena a los sujetos a sus atavismos culturales de origen, y “la privada” es la que les garantizaría un camino hacia la liberación de esas lecturas del disciplinamiento subsidiarias de las regulaciones de sentido por parte de las instituciones de los Estados modernos, como lo sería la escuela. El problema no está en la investigación de Petit en sí,¹⁸ sino en esa didactización que insta al trabajo docente a creer en una ficción basada en que, si las lecturas del “refugio y crecimiento” (personales, privadas) de los alumnos no se dicen en el espacio público del aula, no serán sociales. Se trata de una reificación también de lo social, pues, volviendo al ejemplo del autor como saber para la enseñanza de la literatura, una “lectura privada” que recursa en las aulas por parte de los alumnos y que, la mayoría de las veces, colisiona con las enseñanzas de los docentes (el autor no es el narrador como saber codificado por el estructuralismo escolar) es la que se basa en asignarle al autor la responsabilidad de las voces y las significaciones que imprimen a los textos (Cuesta, 2010).

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

¹⁷ Disponibles en:

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

¹⁸ En su clásico trabajo “Leer: una cacería furtiva”, de Certeau (2000) explica que hay una “lectura productiva” que suele dirimirse en el espacio de lo privado y no de lo público, en el marco de la institución lectura. Lo que demuestra es que esa “lectura institución” no determina por completo las lecturas de los individuos, ya que hay una actividad creativa/productiva en esa acción que es individual y social a la vez. No se trata de que lo privado se desgaja y opone a lo público. Por nuestra parte, hemos revisado varias veces estas reutilizaciones (Cuesta, 2003, 2006).

entienda como culturalmente virgen (Eagleton, 1988). Es decir, que si a los alumnos no se les habla del autor —como dador de sentido a su obra—, ese saber que pareciera ser de los adultos y no de los jóvenes o niños, que circularía tan solo en la escuela y no por un mundo social y cultural más amplio¹⁹, no irrumpiría en las clases. Además, esta didactización de “algo del orden de lo vital” que se juega en la enseñanza de la literatura, condensado en el constructo “experiencia literaria”, también reenvía a las primeras producciones del Plan Nacional de Lectura de 2000 y su continuidad hasta 2008, a las formulaciones de Graciela Montes, que ya estaban desarrolladas en sus primeras publicaciones, pero que, como hemos visto antes, serán más divulgadas a partir de 2006 con la salida de *La Gran Ocasión*²⁰:

“Si se trata de ayudar a construir lectores, justamente, es decir sujetos activos, curiosos, capaces de ponerse al margen y vérselas a su manera con un texto, no se puede pensar en una donación, o una administración, sino más bien en una habilitación para la experiencia. Dar ocasión para que la lectura tenga lugar. Garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que el lector se instale en su posición de lector, que, ya vimos, no es mansa, obediente y automática, sino personal, audaz, expectante” (...), “y haga su lectura” (...)

“Cuando hablamos de lectura hablamos de lectores. El que lee es el lector. Él, personalmente, se hace cargo de su lectura, y eso es algo en lo que nadie podrá reemplazarlo. Esta es una idea que para algunos tal vez sea nueva: cada lector, cada lectora —en su tiempo y su espacio, en su circunstancia personal concreta— construye su propia lectura. No hay dos lecturas iguales de un mismo texto. El pensador francés Michel de Certeau habla de una ‘lectio’. Llama así al resultado de la experiencia —única— de cada lector con el texto. La lectura es resultado de un trabajo del lector, de sus afanes, sus hipótesis, sus riesgos... No es algo que se ingiere. No es sustancia que se administra. Ni ‘comida’ ni ‘remedio’. La lectura no es consumo, sino producción. Tampoco es marca, ni fragua. No funciona como un sello sobre masilla blanda, formando al lector a su imagen y semejanza, sino que el lector, que no es pasivo, ofrece una resistencia, se coloca frente al texto, entra en juego con él y produce su lectura” (Montes, 2006: 4).

En resumen, el encastre de estas perspectivas que hoy se legitiman como orientadoras de la enseñanza de la literatura en nuestro país, y que van en crecimiento en cuanto a su convalidación en políticas curriculares, se juega ahí en una idea de “construcción/formación” de “lectores/subjetividades”²¹ para la que hay que transformar el aula en una “situación/experiencia” y dejar que fluya la “multiplicidad de sentidos”.

¹⁹ Esto es obviar que, para otros productos estéticos y culturales más conocidos por los jóvenes, como géneros musicales, televisivos de ficción, cinematográficos de ficción, las autorías funcionan al modo de la literatura y sus estudios del siglo XIX, es decir, que presentan las *obras* (musicales, por ejemplo) como producto de las *vidas* (de los cantantes). O, al menos, este principio explicativo es recurrente en las formas en que los medios masivos de comunicación los presentan (Cuesta, 2010).

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

²¹ Cabe aclarar que PL, en particular, también liga las áreas disciplinares con la formación de la ciudadanía. El problema de la enseñanza de la literatura vinculada a una formación de subjetividades y del ciudadano lleva a sopesar de qué modos se reactualizarían los problemas del canon y la formación de los jóvenes argentinos; esto es, qué concepciones de lectores de

Por otro lado, y aunque sujeta a la lectura, la escritura en las clases de Literatura prescripta también en su modalidad taller, aparece como zona de conflicto para varios docentes y alumnos, porque no habilita que:

“quienes no están compenetrados con lo que supone dicha modalidad (taller) puedan proponer otras formas de aproximarse a la literatura, modos de enseñar con los que seguramente están más familiarizados y que consideran igualmente productivos. ¿Por qué, entonces, restringir el acceso metodológico a la alternativa del taller?, lo cual implica entre otras cosas, como bien sabemos, toda una concepción del aprendizaje y del sujeto del aprendizaje, un uso particular del espacio y sobre todo una preparación didáctica específica que no todos los docentes han internalizado en su periodo de formación profesional” (Duarte y Franco, 2008: 7).

En el año 2009 y en el marco de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura con modalidad virtual de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), dictamos junto al profesor Aldo Raponi la asignatura Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. En los espacios del aula virtual denominados Foros, destinados al intercambio y discusión de los temas y la bibliografía trabajada, la profesora Silvia Vázquez²², de la provincia de La Rioja, desagrega en uno de sus comentarios cómo la formación docente de grado y continua, y las expectativas de la comunidad de Guadacol (pequeña localidad rural en la que ejercía, en ese momento, como única profesora de Lengua y Literatura del nivel secundario), develaban conflictos en cuanto a la escritura en particular

RE: Foro Obligatorio: Prácticas de Lectura y Escritura

Intervenido por Vazquez, Silvia Beatriz el 22/06/2009

Con respecto a lo dicho por Maite Alvarado²³ acerca de la escasez de escritura en los profesorados, creo que es así. Recordé que durante el cursado del profesorado de Lengua escribimos muy pocos textos. Y en ningún momento se tuvo en cuenta el proceso de escritura. En diversos talleres de lectura para docentes, me sorprendí más de una vez cuando ante la solicitud de los talleristas de escribir textos, la mayoría

literatura en relación con su formación moral y política se entramarían en estas orientaciones. Por ahora, no podemos dar cuenta de su alcance exacto a nivel nacional o de mayor proyección en otras jurisdicciones. Tan solo podemos mencionar que, en su trabajo final para la cátedra de Metodología de la Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UNSAM, 2009), que trata los problemas del canon en la enseñanza de la literatura, la profesora Analía Rosa recupera una nota del día 4 de julio de 2008, en la que se afirma la necesidad de seleccionar las “obras literarias más representativas de la argentinidad”. La noticia se titula “Debate sobre los libros que deben leerse en la Provincia”. Allí se señala lo siguiente: “El Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Mario Oporto, encabezó ayer un encuentro con los escritores Ricardo Piglia, Daniel Link, Ángela Pradelli, Juan Becerra y el poeta Arturo Carrera, con profesores titulares y adjuntos de las cátedras de Literatura Argentina de las Universidades nacionales con asiento en territorio provincial y con profesores de Lengua y Literatura de Institutos Superiores de Formación Docente. El objetivo de la reunión fue debatir y reflexionar acerca de las obras literarias más representativas de la argentinidad y definir en el futuro un listado básico de libros que no deben faltar en el proceso de formación de maestros y alumnos de las escuelas públicas”. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/noticiasdeladgcyev072/default2.cfm?id=14932>.

²² Silvia Vázquez nos comentaba, en su presentación de la materia, que era cordobesa, nacida en Oliva, y que hacía doce años que residía en Guadacol, provincia de La Rioja. En 2009, tenía 39 años y dictaba clases en el secundario de esa localidad riojana.

²³ Se refiere al trabajo que formaba parte del corpus bibliográfico de la clase: Alvarado, Maite (2001). “Enfoques en la enseñanza de la escritura”. Alvarado, M. [coord.]. *Entrelíneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Flacso-Manantial, pp. 13-51.

respondía que no sabía qué escribir, que no se les había ocurrido nada. Creo que está muy arraigada la idea de que para escribir es necesario una inspiración “divina” y que no cualquiera puede hacerlo. Con respecto a la representación social de la escritura en mi pueblo no le hayan sentido a la misma, la gente no utiliza la escritura, si necesitan hacer una nota buscan a un docente que se las haga; para ellos el acto de escribir está reservado a los que saben o a los poetas. Además, en el lugar hay pocos estímulos que creen la necesidad de escribir. Como docente, creo que debo fortalecer la escritura en el aula. Los alumnos no quieren escribir, se enojan y molestan cuando se proponen este tipo de actividades. Lo que sí hemos incorporado en algunos espacios es el concepto de la escritura como proceso: el uso de borradores, la reescritura, la reflexión sobre lo que escriben. Me falta y nos falta mucho conocimiento respecto a la escritura. Recuerdo que cuando iba a la primaria escribíamos mucho, en todas las clases. Pero lo que más recuerdo son los textos que escribían nuestras maestras, que servían de ejemplo y, por qué no decirlo, de inspiración; nuestros escritos eran socializados, el escribir tenían un sentido y un objetivo.

Las palabras de Silvia Vázquez remiten al estado de situación de Duarte y Franco (2008). No se trata, como las autoras indican en una nota al pie de su artículo, de negar la modalidad taller, sino de dar cuenta de las complejidades que presenta cuando se lleva de manera efectiva a las aulas (2008: 7). Por un lado, porque hay una formación docente que se sobreimprime a asociaciones de la escritura con la literatura como institución (Eagleton, 1988), que parece forzar a los docentes a que se piensen, sin demasiado trámite de por medio, escritores. Esta práctica garantizaría asumir ese posicionamiento en su trabajo cotidiano. Por otro, la profesora, del mismo modo que lo señalan los trabajos antropológicos sobre la escritura, pone en tensión la posibilidad de organizar su trabajo a partir, en suma, de una concepción de las clases medias urbanas, que actualiza toda una tradición burguesa sobre la escritura ligada a la “creación literaria” en una comunidad de marcadas características rurales (Rockwell, 2000; Sawaya, 2008, 2010; Dubin, 2011). Por último, Silvia Vázquez, de alguna manera, responde al posicionamiento de Alvarado al recordar “su primaria” para asignarle sentido y valor al trabajo con modelos de escritura. Esta posibilidad, en cuanto podría ser resignificada a la luz de esas investigaciones antropológicas, se obtura por completo ante los axiomas puericéntricos derivados del encastre entre psicogénesis y perspectivas socioculturales²⁴.

Las dudas generadas en el trabajo docente cotidiano por parte de las orientaciones antes reseñadas, que consignan la organización de su realización articulada en el postulado de la “situación”/“experiencia”, en la modalidad taller de lectura y escritura, aparecieron como foco de

²⁴ Así es que, en otra intervención, la profesora se dedica a caracterizar aún más a su comunidad, en la que la mayoría de los adultos no leen ni escriben, no hay una política de planes de alfabetización de adultos, y retoma el trabajo de Rockwell (2000), que también formaba parte de la bibliografía de la clase, para volver a la idea de *modelo* cuando la investigadora mexicana analiza casos de apropiación de la escritura por fuera del sistema educativo. Se trata de puntos de intersección entre tradiciones orales y escritas; niños en el mundo greco-romano que aprendían a escribir imitando a Homero; niños de las zonas rurales mexicanas que aprenden a leer y a escribir memorizando salmos. Como señala Dora Riestra (2010), la psicogénesis, en particular, ha proscrito de las aulas la imitación como forma de conceptualización, acceso al conocimiento que, en particular, aparece de manera contundente en la teoría del desarrollo de Vygotski, ya que, en definitiva, el *modelo* no deja de operar como *otra habla* y, por ello, opera a nivel del sentido y del significado.

discusión recurrente en la materia Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura en 2009 (UNSAM). En uno de sus foros, la profesora Natalia Rodríguez²⁵, de la ciudad de San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro, nos cuenta que “había planificado la siguiente secuencia: la lectura previa del libro *Historias improbables. Antología del cuento insólito argentino* (Ed. Alfaguara); la lectura de cada cuento en voz alta en clase, seguida por un trabajo de escritura a partir de una consigna o, en algunos casos, la resolución de una guía”. Luego, pasa a explicar cómo había pensado y dividido un trabajo con “los saberes ‘escolares’ sobre la lectura de cuentos (género-secuencia narrativa- narrador- personajes, etc.)”. Así, la profesora fundamenta que “este trabajo esquemático no buscaba abrir la interpretación de múltiples lecturas de los relatos, sino recordar saberes para afianzar nociones comunes sobre el texto narrativo”(…) para articular con una propuesta de “consignas de escritura de imaginación que implicaban transformaciones genéricas o cambios del punto de vista del narrador” (…) “el marco propuesto para leer se presenta como inacabado y deja abierta la puerta para esos otros modos de leer posibles de los que habla Carolina Cuesta y que aparecían clausurados en los casos anteriores” (...), “es una posibilidad de leer más allá de un único sentido”. Sin embargo, inmediatamente después nos interpela:

RE: Foro Obligatorio: Prácticas de Lectura y Escritura

Intervenido por Rodríguez, Natalia Elizabeth el 19/06/2009

A continuación, algunas preguntas en relación a las prácticas de lectura y escritura en la escuela: ¿de qué manera modificar esta convicción tan fuertemente arraigada (en la institución escolar, en nuestros colegas, en nosotros mismos) que descansa en la creencia de una lectura pretendidamente unívoca?, ¿cuáles son los riesgos e implicancias de definir actividades (de lectura, de escritura) tendientes al despliegue de diversos modos de leer por parte de los alumnos habilitando por consiguiente, estos otros sentidos posibles?, ¿de qué modo la intervención docente en pos del despliegue por parte de los alumnos de conocimientos tanto escolares como de circulación social y cultural?, ¿de qué manera definir parámetros para la evaluación del desempeño de los alumnos en el marco de estas propuestas innovadoras en términos didácticos a la hora de leer literatura? A pesar de las dudas e inquietudes, está claro que es necesario revisar las representaciones y supuestos relativos a los modos en que creemos que nuestros alumnos leen literatura para configurar nuevas maneras de poner la lectura literaria a su disposición.

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

²⁵ Natalia Rodríguez, en 2009, residía en San Carlos de Bariloche (provincia de Río Negro). Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras, egresada de la UBA, al momento de la cursada, se presentó como docente de Lengua y Literatura en el Centro de Educación Media N° 99 de esa localidad; a la vez, estaba trabajando en el IFDC de Bariloche en el profesorado de nivel inicial, a cargo de la Orientación Lengua del Área de Comunicación y Expresión.

enseñanza de la literatura instala cantidad de preguntas en Natalia Rodríguez, que nos devuelven también una clara imagen de todo aquello que hasta ahora no hemos podido, o sabido, desarrollar. Se trata de sus preocupaciones sobre lógicas de la disciplina escolar y el sistema educativo.

Claramente, esas interrogaciones muestran el vacío metodológico de la perspectiva social, cultural e histórica para la enseñanza de la literatura. Podríamos señalar cantidad de momentos de nuestros trabajos en los que se hace explícito el distanciamiento de la psicogénesis (crítica a las nociones de construcción de significado, de saberes previos, de los preceptos evolucionistas: “de lo más fácil a lo más difícil”, de mediación o intervención docente entendida como ofrecimiento de textos y puesta en suspenso de la enseñanza) y nuestro esfuerzo por avanzar sobre estados de las cosas de la enseñanza de la literatura que se reiteran en señalamientos críticos a las políticas curriculares, el canon, la(s) lectura(s) escolarizada(s) orientadas por la historiografía literaria escolar o el análisis estructuralista escolar. De ahí, sus reclamos por las experiencias de lectura y el reconocimiento de la multiplicidad de sentidos; la ausencia de una nueva articulación teoría-práctica y de la escritura de invención que se quedan a medio camino a la hora de producir conocimientos para, dadas esas críticas, ofrecer explicaciones concretas acerca de cómo debiera ser, entonces, el trabajo docente.

Palabras finales

Por nuestra parte, el proyecto de una construcción metodológica para la enseñanza de la lengua y la literatura articulada en prácticas de lectura y escritura, siempre entendidas desde una perspectiva social, cultural e histórica, ha sido formulado en trabajos recientes (Cuesta, 2010; 2011; 2013). En resumen, se trata de plantear que no es posible sustentar en términos teóricos propuestas de enseñanza con sentido y valor para docentes y alumnos, que muchas veces requieren ir más allá de las orientaciones políticas educativas del momento. En todo caso, dichas orientaciones son una variable más de esa lógica eventual, pero no su determinación. Es decir, que el análisis de las relaciones entre las orientaciones disciplinares de las políticas educativas y las cotidianas realizaciones del trabajo docente son las que habilitan conocer los efectos de la primeras en el segundo, ya que se visibilizan tanto en programas, proyectos, propuestas, materiales, consignas, como en las reutilizaciones y reelaboraciones de aquellos que los docentes consideren apropiados para su trabajo. También en las maneras en que los docentes interpretan el trabajo de los alumnos, a saber, sus modos de decir, de mostrar y validar, mediante sus lecturas y escrituras, los saberes sobre la lengua y la literatura, en los que son enseñados y los que ya poseen, han hecho para sí, en las instituciones y por fuera de ellas. Como hemos desarrollado a lo largo del presente artículo, se trata de una apuesta anclada en estudios sobre la cultura escolar de miradas antropológico-históricas y político-históricas, ya que permiten nuevas hipótesis sobre las relaciones entre las formaciones académicas o diversas prácticas profesionales en/con la lengua y la literatura, las prerrogativas del sistema, de los currículos, proyectos y programas extracurriculares (entre otras acciones político-educativas que se derraman en distintos espacios de formación), y los saberes disciplinares de

variadas pero encastradas tradiciones que docentes y alumnos valoran, o rechazan, en el cotidiano escolar, como también aquellos que los últimos “traerían de otro lado”. Se trata, en última instancia, de repensar la dimensión metodológica de la enseñanza de la lengua y la literatura situada en la cultura escolar y el sistema educativo y, en cuanto disciplina escolar, en el reconocimiento de las tensiones entre los saberes docentes y los saberes pedagógicos que, justamente, caracterizan al trabajo docente.

Bibliografía citada

- Bota, Cristian y Bronckart, Jean-Paul (2010). “Voloshinov y Bajtin: dos enfoques radicalmente opuestos de los géneros de textos y de su carácter”. Riestra, D. [comp.]. *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 107-127.
- Bronckart, Jean-Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Certeau, Michel de (2000). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Cuesta, Carolina (2003). *Los diversos modos de leer literatura en las escuelas: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural* [en línea]. Tesina de Licenciatura. SeDiCI (Servicio de Difusión de la Creación Intelectual de la Universidad Nacional de La Plata). Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/2805/Documento_completo_.pdf?sequence=19
- (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- (2010). “Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas”. *Leitura: Teoria & Prática. Revista Semestral de la Asociación de Lectura de Brasil (ALB)*, Campinas (San Pablo), Año 28, N° 55, diciembre, UNICamp - Global Editora, pp. 5-12.
- (2011). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [en línea]. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- (2013). “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad”. *Literatura: teoría, historia, crítica*. Bogotá, Vol. 15, n° 2, julio – diciembre, Universidad Nacional de Colombia, pp. 97-119.
- Díaz Barriga, Ángel (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Dubin, Mariano (2011). *Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes*. La Plata, Memoria Académica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.391/te.391.pdf>.
- Duarte, María Dolores y Franco, Ana María (2008). “Los NAP de lengua para 1ro. y 2do. Año del nivel medio. Una mirada crítica al bloque ‘En relación con la literatura’”. Fioriti, G. [comp.]. *Actas del I*

- Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares.* San Martín, UNSAM Edita, Colección Institucional, formato Cdrom.
- Eagleton, Terry (1988). *Una introducción a la teoría literaria.* México, Fondo de Cultura Económica.
- Goodson, Ivor (2000). *El cambio en el currículum.* Barcelona, Octaedro.
- Pantano, Érica (2011). "Reforma educativa, Diseño curricular y docencia: un campo tensionado". *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura.* Año 2, N° 2, abril, Fahce - UNLP. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-pantano>
- Petit, Michèl (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* México, FCE.
- (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado.* México, FCE.
- Riestra, Dora (2010). "Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas?", en: *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura.* Año 1, Nro. 1, octubre, FaHCE-UNLP. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/m-riestra>
- Rockwell, Elsie (2000). "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura". *Diversité Cité Langues. Revue et forums interdisciplinaires sur la dynamique des langues.* Montréal (Québec), Vol. V. Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>
- (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires, Paidós.
- Sawaya, Sandra M. (2008). "Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura.* Año 4, N.º 4, mayo, Buenos Aires, El Hacedor, pp. 54-71.
- (2010). "Procesos psicopedagógicos, lectura, escritura y las instituciones escolares". *Cuadernos del CEDE III. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares.* Buenos Aires, UNSAM Edita, pp. 29-43.
- Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.* México, Ediciones Morata.

Enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo: prácticas de enseñanza y fracaso escolar

María Fernanda Ronconi

Desde su nacimiento la escuela moderna ha sido una institución que ha dado que hablar a muchos. Esta tendencia ha ido en aumento en las últimas décadas en donde se ha puesto en cuestión su función social como formadora de los ciudadanos del Estado Nación e inculcadora de “los” valores sociales. En las calles, en los medios de comunicación, desde ciertos campos del saber se han ido construyendo diversos imaginarios sobre la escuela que resultan incluso contradictorios: se le delega, por un lado, la dura tarea de ser la institución reparadora de todos los males sociales a la vez que se anuncia su irremediable crisis. Se la considera el lugar por excelencia donde niños y niñas adquieren el acervo cultural y los valores de nuestra sociedad, pero también se la considera una institución disciplinadora y reproductora de las relaciones sociales desiguales. Es la institución acusada de integrar y a la vez de expulsar. Es el lugar donde la desigualdad social parece estallar, pero también el escalón que permite la movilidad social, la inclusión y la democratización.

Estos imaginarios tan contradictorios dan cuenta, efectivamente, de que en la escuela conviven prácticas que podemos llamar reproductoras y excluyentes con otras productoras, creativas, de resistencia.

Más allá de todos los discursos que circulan alrededor de la escuela, podríamos afirmar con certeza dos cuestiones: la primera es que la escuela pública recibe hoy en Argentina un número enorme de niños y niñas y que sigue siendo el espacio de aprendizaje y socialización predilecto. La segunda es que, a pesar de las políticas públicas desarrolladas estos últimos años, orientadas a mantener los índices de escolaridad²⁶, también muchos niños y niñas se ven obligados a dejar las aulas a edades muy tempranas.

En la década del '90, a partir de diversas lecturas de las teorías constructivista y psicogenética que sostenían que hay determinados estímulos del ambiente que promueven la construcción de estructuras mentales infantiles, comenzó a considerarse que el fracaso escolar de los alumnos (que en su mayoría provenían de clases populares) se debía a problemas de aprendizaje basados en desfases o desventajas cognitivas generadas por la pobreza y la falta de estímulo. Estas teorías ponían al niño como portador del problema, y muchas de las soluciones que se plantearon no sólo no lograron resultados positivos sino que también fueron estigmatizadoras.

²⁶ Por ejemplo, la Ley de Educación Nacional (2006), la Ley de financiamiento educativo (2006), Ley de Educación técnico profesional (2005); la Asignación Universal por Hijo, entre otras.

Estas tesis deterministas fueron puestas en discusión por varios autores²⁷, quienes tras constatar que los problemas no se encontraban en los niños y sus estructuras cognitivas, corrieron el foco y apuntaron a la escuela y a sus formas históricamente institucionalizadas de enseñar y, en particular, de enseñar a leer y escribir. Demostraron que el problema del fracaso escolar de los alumnos de clases populares no se da como consecuencia de supuestos desfases cognitivos y lingüísticos en los alumnos, sino como consecuencia de la lógica que está por detrás de las formas escolares de enseñar:

“Por detrás de los estados de desarrollo cognitivo de los niños, o sea, de sus esquemas mentales de asimilación de la escritura, identificados por algunos constructivistas como construcción individual del sujeto frente a los estímulos del ambiente que funcionan como disparador de procesos intrínsecos, en verdad, está la inculcación de formas de pensar tributarias de las relaciones de poder de la sociedad y de la cultura, y no de construcción de un sujeto que, espontáneamente frente a un texto escrito, elabora percepciones y significaciones del sistema escrito consideradas como datos” (Sawaya, 2008:9).

Desde esta perspectiva, nos interesa analizar qué problemas aparecen cuando se transforman prácticas culturales como la lectura y la escritura en objetos de conocimiento escolar y qué implicancias tiene esta objetivación en el nivel de lo simbólico. Nos preocupa también desnaturalizar la construcción de ciertos conceptos y desnudar las relaciones de dominación que se esconden detrás de ciertas universalizaciones.

Utilizaremos para el análisis a modo de ilustración un material para docentes de Prácticas del Lenguaje del primer ciclo elaborado en el año 2011 por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, teniendo en cuenta que al centrar el análisis en una propuesta de enseñanza, estamos lejos de abarcar todo lo que sucede en el aula y que son esas prácticas escolares que muchas veces no están documentadas, las que también nos van a dar pistas fundamentales para seguir pensando la escuela y sus formas.

Por el momento, nos conformaremos con analizar el documento que citamos más arriba y puntualizar ciertos nudos problemáticos que en él aparecen.

1° problema: fuera de la escuela también se lee y se escribe

En la presentación de la propuesta de enseñanza de la lengua y la literatura que presenta el material para docentes que analizamos aparece un primer punto problemático según el cual la escuela es el lugar donde los niños inician su relación con la lectura y la escritura:

“El propósito de enseñar Lengua en la escuela es integrar a los alumnos al universo de la cultura oral y escrita, contribuyendo de ese modo a su formación como ciudadanos.

²⁷ Sawaya (Sawaya, 2008) enumera una larga lista de investigaciones, al respecto, como las de Chartier, de Certau, Lahire, entre otras.

Esto supone poner a disposición de los alumnos situaciones que favorezcan su real participación en la cultura letrada y el desarrollo progresivo de sus posibilidades de comprender el sentido y el contexto en que se produce el lenguaje así como de producir discursos orales y escritos pertinentes y fieles a sus propósitos” (Prácticas del lenguaje, 2011: 10).

Vivimos en un mundo donde la letra, lo escrito, y por ende las lecturas, nos atraviesan de lleno. Los diversos espacios por donde nos movemos en el día a día nos invitan a leer y en pocos años nos familiarizamos con los distintos soportes de las escrituras: avisos publicitarios, carteles luminosos, señales de tránsito, diarios y revistas, notas para hacer los mandados, diferentes productos que consumimos con marcas estampadas en los paquetes, placas en los noticieros, entre otros.

Cuando un niño entra a la escuela ya es un experto lector de todas estas escrituras y maneja con facilidad algunos usos sociales de la lengua.

Cuando se afirma desde los documentos oficiales que el propósito de enseñar Lengua en la escuela es “integrar a los alumnos al universo de la cultura oral y escrita” se está negando, por un lado, la experiencia de los niños como sujetos inmersos en el mundo social, y por otro, se está dando por supuesto que las legítimas formas de leer y escribir son las que se enseñan en la escuela. No se explicita que la escuela enseña modos de leer y escribir que tienen su especificidad y su historia, esto es, modos de escribir escolarizados.

Muchas investigaciones dan cuenta de que la escuela no siempre detenta el monopolio sobre el acceso a la escritura, ni tampoco garantiza este aprendizaje. En palabras de Rockwell: “Los individuos se apropiaron la escritura en determinadas situaciones de vida, que a su vez están impregnadas por diversas historias culturales” (Rockwell, 2000:6). Al dar por supuesto que las únicas maneras de escribir y leer legítimas son las que se aprenden en la escuela, se corre el riesgo de negar y sacar del aula el valor de la diversidad de experiencias que cada niño trae respecto a la lectura y la escritura a la vez que se invisibiliza el rol activo de los sujetos en sus formas de tomar para sí la escritura y la lectura y hacer uso de ella.

En las actividades propuestas en el material para docentes que citamos y que pretenden “poner a disposición de los alumnos situaciones que favorezcan su real participación en la cultura letrada” no aparece ninguna destinada a indagar la relación que los alumnos tienen con las prácticas de lectura y escritura antes de su ingreso en la escuela, entendiendo que la vida en sociedad es la que pone a disposición de los niños situaciones en las que hagan uso de sus saberes. Tampoco aparece la asunción de que cualquier situación que se presente en el aula tiene un carácter artificial, ya que se enmarca en el contexto de una clase. En conclusión, no tener en cuenta que los modos de leer y escribir que enseña la escuela tienen su propia especificidad, puede llevarnos a universalizar estas formas y desconocer otras que nuestros alumnos ponen en práctica en otros espacios, las cuales tienen también su complejidad y especificidad.

2° problema: el concepto de lectura y escritura como herramienta

En el material para docentes se afirma que los niños deben:

“Participar de una diversidad de situaciones que les brinden múltiples oportunidades para leer y escribir textos con propósitos significativos y diferentes destinatarios, preservando el sentido que estas prácticas tiene fuera de la escuela” (Prácticas del lenguaje, 2011: 13).

Las actividades propuestas consisten en poder leer y escribir recetas de cocina, instrucciones, escribir cartas, y otros “usos sociales” que pueden tener la escritura y la lectura fuera de la escuela.

La concepción de la lectura y la escritura como herramientas y no como prácticas culturales, refuerza la idea de que la escuela debe enseñar los usos funcionales de la lectura y la escritura, ligados a un “saber hacer” con la finalidad de insertarse en el mercado del trabajo y responder a las demandas del mercado en general.

Las prácticas de lectura y escritura están inmersas en diversas situaciones sociales, tienen que ver con nuestras identidades, nuestras historias, nuestros lugares de pertenencia. Toda una dimensión afectiva de estas prácticas queda afuera de la escuela si las entendemos sólo como herramientas con un uso específico.

3° problema: la idea de comunidad de lectores como un colectivo homogéneo y el pasaporte para ser parte de ella

En el material para docentes se afirma que uno de los propósitos de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela es que los niños puedan:

“Formar parte de una comunidad de lectores y escritores a través de su participación sostenida en situaciones de lectura y escritura, en las que cada uno pueda desplegar sus propias posibilidades como intérprete y productor de textos” (Prácticas del Lenguaje, 2011:12).

Si bien en la presentación del proyecto aparece la idea de que en esta comunidad de lectores cada uno debe desplegar sus propias posibilidades como lector, no hay ninguna actividad propuesta para explotar y explorar esas diversas apropiaciones y construcciones de sentido que habilitan los textos. Por el contrario, todas las actividades apuntan a encontrar un sentido unívoco en los textos. En la única actividad donde se propone discutir las diversas interpretaciones que puedan surgir de la lectura de un texto, se anula el rol creativo y de re-hechura de los textos que puede tener el lector al

poner como juicio final la “intención del autor”. La diversidad de lecturas se termina donde empieza la intención del autor del texto.

Aparece entonces la idea de que los textos están cifrados. Aprender a leer sería encontrar la llave que los abre a la interpretación a partir de la intención del autor. Formar parte de una comunidad de lectores implica formar parte del grupo de los “verdaderos intérpretes” capaces de encontrar en el texto su verdadero y único sentido. Desde este punto de vista, todas las otras lecturas quedarían afuera. Michel de Certeau analiza las relaciones de poder implícitas en esta concepción:

“esta ficción del tesoro oculto en la obra, caja fuerte del sentido, no tiene evidentemente como fundamento la productividad del lector, sino la institución social que sobredetermina su relación con el texto” (...) “La lectura plantea entre el texto y sus lectores una frontera para la cual estos intérpretes oficiales entregan sólo pasaportes, al transformar una lectura (legítima también) en una ‘literalidad’ ortodoxa, que reduce las otras lecturas (igualmente legítimas) a sólo ser heréticas” (de Certeau, 1999:184).

La comunidad de lectores que se forma en la escuela sería entonces la que responde a las lecturas cristalizadas y legitimadas por las instituciones que detentan el poder sobre el sentido de los textos. Es necesario problematizar esta proyección universalista del acto de lectura y entender la manera de leer en la escuela como una institución histórica, para poder analizar a quiénes beneficia y a quiénes excluye (Bourdieu y Chartier, 2002).

4° problema: literatura como discurso jerarquizado

En el marco de las prácticas de lectura que se proponen en el material para docentes, la literatura aparece como un discurso privilegiado. Los alumnos deben “constituirse como lectores de literatura, conociendo diversos autores y géneros y desarrollando un proyecto personal de lectura, que les permita conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio”. Al observar las lecturas literarias propuestas por el material para docentes podemos ver que el concepto de literatura que subyace la propuesta queda restringido a los textos clásicos.

El texto clásico es una institución en sí mismo. Es precisamente el texto que al representar los supuestos valores “universales” ha cristalizado su sentido.

Según Michel de Certeau la jerarquización social de los discursos oculta la realidad de la práctica lectora. Certeau pone como ejemplo la Iglesia y sus Escrituras, que marcaba la división entre clérigos y fieles y mantenía las Escrituras en el estado de “literalidad”, supuestamente independiente de sus lectores; literalidad que los clérigos se encargaban de fijar. Cuando la institución se repliega con la Reforma, aparece la pluralidad indefinida de “escrituras” producidas por la lectura (de Certeau, 1999:185).

Para de Certeau hoy son los dispositivos sociopolíticos de la escuela los que aíslan a los lectores del texto, cuya posesión queda en manos de los maestros o los lectores autorizados.

Es necesario tener en cuenta que lo problemático no es el libro clásico en sí, sino los espacios que se abren (o no) en el aula, para habilitar otras lecturas de esos textos. Como citábamos más arriba, la propuesta pedagógica está más orientada a recuperar la “intención del autor” que a dar lugar a esas otras lecturas. La categoría de autor es una categoría que aparece con mucha fuerza en las actividades del manual, en donde, por ejemplo, se plantea la lectura y el fichaje de varias obras de la misma autora.

Volviendo a la comparación entre la Iglesia y la literatura que proponía Certeau, creemos que es necesario que los maestros cumplan el rol de Luteros y no de guardianes del sentido unívoco.

Entender la lectura como una práctica social y cultural productiva en la que se negocian significados puede ser una clave que nos ayude a enriquecer la lectura en el aula. Esta negociación de significados en el aula se da en el diálogo entre los y las estudiantes, el texto y el/la docente. Desde esta perspectiva, toda lectura se realiza desde una posición social e histórica de los lectores, por lo tanto ya no habría una sino varias lecturas en plural a partir de las cuales se negocian los significados.

Carolina Cuesta cita a Fittipaldi para recuperar los modos de leer de los alumnos desde las experiencias y saberes particulares que éstos aportan: “Muchas veces los sujetos leen lo literario desde una mirada que enfatiza en las propias búsquedas, en los anhelos, que se sumerge en las angustias o busca dar respuesta a estas” (Cuesta, 2013: 108).

Rockwell retoma la categoría de apropiación de Chartier para hacer referencia a la pluralidad de usos, la multiplicidad de interpretaciones y a la construcción conflictiva del sentido que se da en las lecturas que realizan los sujetos desde sus propias vivencias y experiencias. Estos modos de apropiación jerarquizan, consagran o desacreditan los bienes culturales.

En este sentido es que nos parece importante problematizar el concepto de literatura como *bellas letras*. Este concepto resulta limitado y deja afuera todo el bagaje de narraciones con el que llegan los niños a la escuela, prácticas culturales y estéticas desconocidas por el saber hegemónico. La cultura letrada parece ser construida sólo por los que están autorizados; el resto de las prácticas no son reconocidas como parte de la cultura.

5° problema: la concepción de la oralidad

Las narraciones orales que forman parte de la riqueza cultural de muchas culturas también son prácticas culturales relacionadas con el lenguaje. Relatos sobre el origen, canciones, poemas, refranes, anécdotas, historias del barrio. Sin embargo, estas prácticas están ausentes en la propuesta pedagógica que analizamos. La oralidad queda restringida a la lectura en voz alta de textos escritos. La escritura aparece como formato valorado, más ligado a la cultura letrada, como legitimadora de la oralidad.

Más allá de que se enuncia muchas veces la necesidad de generar un clima en el aula que permita poner en común la diversidad de usos y formas del lenguaje como un factor fundamental de enriquecimiento lingüístico y no como motivo de discriminación, no se puede romper con lo que hasta el momento se ha considerado la cultura letrada.

Traeré a colación la experiencia que relata Celeste Cabral (2011) llevada a cabo por el Colectivo Garabatos de La Aceitera en un barrio de las afueras de la ciudad de La Plata, en el marco de la cual a partir de un taller de lectura y escritura con niños y niñas, cuyas familias son migrantes, se recuperan narraciones orales que forman parte del acervo cultural de estas comunidades. Relata la autora:

“Este año trabajamos con leyendas populares. Cada uno trajo historias de su casa, y resultó que algunos trajeron cuentos de otras casas más lejanas, de otras provincias, de otros países. Oriundo de Arana resultó ser el Bebé Pañal, de Jujuy llegó el Bebé Barbudo, de Misiones el Pomberito, de Paraguay el Lobizón. Cada historia llegó con su tonada, su modo de contarla. Trajo las voces de chicos y grandes, de madres y abuelas. Seres sobrenaturales cobraron vida en una noche de fogón y pororó como propuso un papá, y los atrapamos en un libro, que los chicos titularon *Leyendas para no dormir*” (Cabral, 2011: 39).

Como podemos ver, esta experiencia pone en evidencia que existe otra concepción de la oralidad que no ha sido incluida en la propuesta para docentes que analizamos. La propuesta llevada adelante por Garabatos pone a la comunidad y a su cultura como protagonistas; la jerarquiza y la valora como un saber legítimo. Muchas veces este mundo de los niños y niñas que transitan por nuestras aulas es dejado de lado, o considerado un saber menor. En casos como el que traemos arriba notamos, a partir del contraste, cómo la escuela muchas veces naturaliza el saber letrado como único saber legítimo y se aleja de las realidades y conocimientos de los sujetos a los que se les enseña una oralidad que, sin explicitarlo, es la de la cultura oficial.

A modo de conclusión

A través del escueto análisis que hemos realizado, podemos volver a pensar qué relación pueden tener algunas prácticas de enseñanza con el fracaso escolar de niños de sectores populares.

Es necesario explicitar, en primer lugar, que las maneras de escribir y leer en la escuela son todavía aquellas que establecen relaciones socialmente legitimadas con la cultura letrada. Estas relaciones legitimadas y reproducidas por el sistema escolar están a tal punto naturalizadas, que parecen no dar cuenta de la ausencia en el diseño curricular de muchísimas otras prácticas culturales ligadas a la lectura y la escritura.

A leer el material y las propuestas de actividades notamos, por un lado, la ausencia (a pesar de estar enunciadas en los prólogos) de la diversidad de escrituras, lecturas y experiencias que forman parte de las historias de los individuos que llegan a la escuela, y por otro, el rol pasivo que les toca a los sujetos, a quienes se les niega su rol de productores culturales y se los deposita en el lugar de receptores pasivos de la cultura letrada. En ningún momento aparece una indagación e integración de las formas de percepción de los grupos populares. Simplemente se enseña un tipo de relación con el lenguaje, que no está explicitado, pero que responde a las formas consideradas prestigiosas.

Así se invisibilizan las relaciones de poder y violencia simbólica que constituyen las formas de transmisión y adquisición y de la lectura y la escritura de los sectores dominantes.

En este sentido sostiene Sawaya:

“En nombre de la ‘construcción de significados y prácticas’ en una sociedad tecnológica globalizada, lo que se busca es la tentativa de su homogeneización mediante la imposición de los sentidos ‘legítimos’; la distancia de los sujetos con relación a las formas de interpretación, percepción, evaluación y acción sobre los textos en pro de un sentido dado; la negación de prácticas de lectura y escrita diversificadas y existentes también entre los grupos populares y sus modos de apropiación del escrito” (Sawaya, 2008:9).

Pero, como sosteníamos al comenzar este trabajo, sería absurdo pensar que lo que aparece escrito en este tipo de documentos es lo que se reproduce tal cual en el aula. A través de relatos de compañeros/as docentes podemos afirmar que, afortunadamente, no es así, y que dentro de la escuela también se dan formas de resistencia y de creación. A veces avaladas por los docentes Luterios y otras llevadas adelante por los alumnos, pequeños Menoquios.

Bibliografía citada

- Cabral, María Celeste (2011). “Garabatos de una realidad presente sobre un pasado reciente: enseñanza, ficción, historia y memoria” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, Nro. 3, octubre, FaHCE-UNLP. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-3/ld-cabral-nro-3.pdf>
- Cagliari, L.C. (1985) “O príncipe que virou sapo”. *Cadernos de Pesquisa da FCC*, no.55, pp. 50-62, São Paulo: Cortez. Disponible en: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/634.pdf>
- Certeau, Michel de, (1999) *A invenção do cotidiano*, 1. Artes de fazer, Petrópolis: Vozes 4ªed. Introdução y Cap.XII Ler: uma operação de caça. Versión en español disponible en: <https://www.dropbox.com/s/z9cyojw645bdpfa/de%20Certeau.%20leer%20una%20cacera%20furtiva.pdf>
- Chartier, Roger (1987). *A história cultural entre práticas e representações*, Lisboa, Difel editorial, Ltda. Cap. IV – Textos, impressos, leitura e V – Práticas e Representações: leituras

camponesas em França no séc. XVIII. Versión en español disponible en:
<https://www.dropbox.com/s/t0ahl2oaqgoovtk/Chartier.%20textos%2C%20impresos%2C%20lecturas.pdf?m>

Chartier, Roger y Bourdieu, Pierre (2002). "A leitura: uma prática cultural". En: Roger Chartier (Org.) *Práticas de leitura*. São Paulo, Estação Liberdade. Versión en español disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/996/99617936017.pdf>

Cuesta, Carolina (2013). "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad". *Literatura: teoría, historia, crítica*. Vol. 15, n. ° 2, julio - diciembre (impreso), pp. 97-119.

Cuter, María Elena y Kuperman, Cinthia [coord.] (2011). *Prácticas del Lenguaje, material para docentes primer ciclo*. Buenos Aires. Disponible en:
http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_para_el_acompanamiento_y_la_mejora_escolar/materiales_de_trabajo/docentes/practicas_del_lenguaje_docentes_primer_ciclo.pdf

Dubin, Mariano (2011). *Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes*. La Plata, Memoria Académica Fahce-UN La Plata. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.391/te.391.pdf>

Rockwell, E. (2000). "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura". *Diversité Langues. Revue et forums interdisciplinaires sur la dynamique des langues*. Montreal (Quebec), Vol.V. Disponible en:
<https://www.dropbox.com/s/lvmx268n6cga2xh/Rockwell%2C%20la%20otra%20diversidad.pdf>

Sawaya, Sandra M. (2008). "Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil". *Universitas Psychologica*. vol.7 no.3 Bogotá Sep./Dec. Disponible en:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000300019

Tras la huella de la mandrágora: derivas teóricas de una experiencia de intervención social con la literatura

Ángeles Ingaramo

Breve presentación de un proyecto de intervención social con la literatura

En el año 2012, como parte de un Proyecto de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral, comenzó a funcionar en Santa Fe el Taller literario para niños “Tras la huella de la Mandrágora”. Bajo la dirección de Analía Gerbaudo (CEDINTEL-UNL/CONICET), la experiencia se propuso promover prácticas de lectura de literatura y “escritura de invención” (Alvarado, 1997) que ligaran el arte con la propia vida, deconstruyendo así los sentidos que anudan necesariamente la intervención estatal con el “asistencialismo”²⁸.

Si bien, inicialmente, la propuesta suponía su realización en un único espacio, el inmediato involucramiento del gobierno ciudadano permitió multiplicar los lugares físicos donde las actividades tendrían lugar. De común acuerdo con ambas instituciones se pautó entonces la proyección de un ciclo de cinco encuentros a realizarse en distintos barrios de la ciudad (*Villa Teresa, Villa Hipódromo, La Boca, San Pantaleón, Los Troncos, Barranquitas, San Agustín, Abasto y Barranquitas Sur*). Esta disposición se mantuvo durante todo el año 2012, siendo modificada en 2013 al convenirse que los encuentros resultaban escasos para los vínculos que se generaban entre los chicos, los talleristas y el material de lectura. En vista de ello, se resolvió prolongar el ciclo de cinco a diez intervenciones, aún cuando eso implicaba reducir la cantidad de barrios que visitaríamos (*La Boca, Villa Teresa, Barranquitas Sur y Villa Hipódromo*).

Aunque las citadas variaciones supusieron la reorganización del calendario, de los grupos de trabajo, de los traslados y los materiales, la estructura de las actividades planificadas para los encuentros se mantuvo. Se respetó en todos los casos una diferenciación de tres etapas a partir del tipo de tarea predominante en cada una de ellas: en la primera, la exploración de libros y/o de relatos orales; en la segunda, la lectura y la posterior “conversación literaria” (Chambers, 2007); y en la tercera, la realización de una producción vinculada al proceso anterior.

²⁸ En ese sentido y anclado a dicho propósito, el Taller persiguió ante todo la recuperación, puesta en diálogo e inscripción verbal y/o pictórica de los sentidos que los asistentes les asignaron a los textos literarios en el proceso de su “apropiación” (Gerbaudo, 2011a; Chartier, 1991, cf. Rockwell, 2000) efectiva.

Si en los primeros talleres se planteó dicha estructura a un nivel *macro* [primer encuentro: exploración libre de los libros que conforman la canasta-biblioteca móvil del Taller y recuperación de relatos orales, realización de un diagnóstico sobre las edades de los concurrentes, la probabilidad de asistencia, la existencia o no de dificultades en el “desciframiento de la letra” (de Certeau, 2000); segundo encuentro: lectura colectiva del libro *Tuk es Tuk* de Claudia Legnazzi y apertura a un diálogo que propicie y rescate la asignación de sentidos al texto; tercer encuentro: invención de personajes tomando como base las lecturas realizadas del mencionado libro; cuarto encuentro: inserción de esos personajes en un relato de elaboración colectiva a partir de *preguntas disparadoras*; quinto encuentro: presentación de la historia resultante en un video a proyectarse en ese espacio y en otros barrios visitados]; en los talleres posteriores se repitió esa misma estructura a un nivel *micro*. En estos últimos casos, a partir de la conformación de una *serie literaria temática*, se pautó en cada reunión un momento específico para 1) explorar las narraciones orales o el material de lectura proporcionado por los talleristas y/o por los niños asistentes; 2) abordar colectivamente un libro seleccionado desde la mencionada clave temática; y 3) realizar una producción a partir de la “conversación literaria” sostenida en la instancia anterior.

Antecedentes de la experiencia. El trazado de puentes interprovinciales desde las utopías de igualdad

El título asignado al taller, lejos de pretenderse arbitrario o críptico, evoca en sí mismo el antecedente más inmediato del proyecto. Se trata de una experiencia de la misma naturaleza que viene sosteniendo desde el año 1995 el “Grupo Creativo Mandrágora” en Tucumán. Coordinado por Rossana Nofal (UNT/CONICET) y Ana García Guerrero (UNT), y con territorio de acción tan variado como Casa Cuna, el Hospital de Niños, el Comedor Infantil Don Bosco, el Hogar Eva Perón, el Hogar Santa Rita y la Escuela Obispo Molina, la iniciativa fue consolidándose como un espacio reconocible en la tradición de los talleres literarios en Argentina²⁹. De este colectivo recuperamos distintos aspectos teóricos y metodológicos que hacemos nuestros en un gesto de “apropiación” (Gerbaudo, 2011a; Chartier, 1991, cf. Rockwell, 2000). En principio, retomamos la visión que sostiene el Grupo de los actos de leer y escribir como procesos ligados a la utopía de una sociedad igualitaria. En ese marco, se entiende a la “lectura” como la posibilidad de que todos podamos apropiarnos de los mismos relatos (talleristas, de los relatos que traen los niños y los demás talleristas; niños, de los relatos que brindan los talleristas y los demás niños); y a la “escritura” como la inscripción de la propia voz en el mundo. A estas concepciones, les sumamos los aportes proferidos por la antropóloga Michèle Petit sobre la potencia de los “encuentros” (1999) atravesados por la lectura o el objeto libro. Dice la autora:

²⁹ Los datos de los lugares visitados por este Taller fueron consignados a partir de la información que brinda el blog electrónico del Grupo Creativo Mandrágora. Disponible en: <http://www.grupomandragora.blogspot.com.ar/> (Consulta: 05 de Agosto de 2013).

“Los seres humanos se constituyen siempre en la intersubjetividad” (...), “y sus trayectorias pueden cambiar de rumbo después de algún encuentro. Esos encuentros, esas interacciones, a veces son propiciadas por una biblioteca, ya sea que se trate del encuentro con un bibliotecario, con otros usuarios o con un escritor” (...) “O que se trate también, claro está, de encuentros con los objetos que allí se encuentran” (Petit, 1999: 53).

La focalización que esta visión proyecta sobre el potencial de lo interpersonal (atravesada, en este caso, por lo literario) supuso para nuestro colectivo de trabajo el redoblamiento del compromiso asumido en torno a la continuidad semanal o quincenal de los talleres. Percibida la cuestión desde esta perspectiva, se comprende que tal como lo sugiere la directora del proyecto, dicha potencia “puede diluirse o incluso la acción puede volverse contraproducente si lo que falta es el compromiso de continuidad de los actores implicados”³⁰ (Gerbaudo, 2011b: 4).

Otra dimensión del Taller que traza líneas intertextuales con la propuesta del Grupo Mandrágora es la metodológica, instancia con la que entramos en diálogo a partir de dos cuestiones. La primera refiere a la consigna que sostiene el Grupo de “dar de comer y dar de leer”³¹, a la cual le agregamos la cuestión de *lo saludable*: no la panificación que se dona por su pérdida de frescura; no el alimento que atenta contra una alimentación saludable para el desarrollo físico e intelectual de los individuos. En relación con esto último, se señala que una reconocida marca productora de alimentos nos permitió alcanzar dicho objetivo al donar una inmensa cantidad de cereales de colores, sabores y texturas diversas.

La segunda cuestión refiere a los modos de pensar, seleccionar y organizar el material literario para el armado de los talleres. Posteriormente a la asistencia a un curso ofrecido en la ciudad de Santa Fe por Rossana Nofal (asesora externa del Taller), se convino adoptar la modalidad de la *serie literaria* como eje articulador de los encuentros. Siguiendo dicha pauta, desde el año 2013 trabajamos con la temática de lo identitario desde *lo indefinido*, conformando un corpus que suspende las lógicas convalidantes de una cierta legalidad en cuanto a las opciones identitarias. Entre esos textos se destacan libros como *Niña Bonita* de Ana María Machado, *Mi amor* de Beatrice Alemagna, *Cuero Negro*, *Vaca Blanca* de Pablo Bernasconi, *Tuk es Tuk* de Claudia Legnazzi, y/o *Mi gato Luis* de Javier Garrido.

Finalmente, se señalan dos antecedentes que se reconocen como claves en la animación u orientación del armado de la experiencia. El primero es el proyecto *La biblioteca de la cuadra* impulsado por el Centro de Publicaciones de la UNL, el programa radial *El día menos pensado* de LT 10 y la Municipalidad de Santa Fe. En vigencia desde el año 2009, esta experiencia consistió en repartir pequeñas bibliotecas móviles a diez vecinos que habitaban en diferentes zonas de la ciudad. La entrega incluyó el inventario de libros, una planilla donde se consignan los datos de la persona que

³⁰ Conformamos de manera comprometida el Taller “Tras la huella de la Mandrágora”, Analía Gerbaudo (dirección), José Volpogni (codirección), Ivana Tosti (coordinación), Rossana Nofal (asesoría externa), Daniela Coniglio y Mariano Pagés (tutores), Celeste Abba, Pamela V. Bórtoli, Leonel Cherri, Larisa Cumin, Emilia Spahn, Paula Yódice y Ángeles Ingaramo (talleristas).

³¹ Una iniciativa que se vincula al surgimiento del Taller “La Mandrágora” durante la sociedad excluyente de los noventa.

los retira y la fecha en que debe devolverlos, y un escrito sobre la importancia de cuidarlos y restituirlos en tiempo y forma.

El éxito de este proyecto, legible en la “apropiación” que hicieron los vecinos de las bibliotecas implantadas -las completaron con libros que ellos mismos fueron donando-, nos llevó a hipotetizar que nuestra propuesta sería bien recibida y que se podía plantear el armado de una biblioteca con similares características al finalizarse el dictado del Taller³².

La segunda experiencia refiere a dos proyectos de investigación financiados por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, ambos dirigidos por Analía Gerbaudo. A saber, (CAI+D 2005-2008) *Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lengua y de la literatura en el nivel EGB3, notas para una agenda didáctica actualizada*, y (CAI+D 2009-2013) *Obstáculos epistemológicos y buenas prácticas en la enseñanza de la lengua y de la literatura en la Escuela Secundaria: diagnóstico y propuestas de intervención*. Los resultados alcanzados en el marco de estos dos proyectos, que identifican “obstáculos epistemológicos” (Bachelard, 1948; cf. Camilloni, 1997; cf. Gerbaudo, 2006a; 2011a) e “ideológicos” (Gerbaudo, 2011a), y “buenas prácticas” (Gerbaudo, 2011a) en “aulas de literatura” (Gerbaudo, 2006a) escolares de la ciudad de Santa Fe, posibilitaron la reflexión sobre ciertos credos que decidimos rechazar o retomar al proyectar la instancia del Taller. Entre los mismos ha de mencionarse el rechazo al aplicacionismo teórico como movimiento de lectura; la negativa a concebir al discurso literario como un mero reflejo de la “realidad”, o como un espacio probatorio y posterior a lo que declaran otros tipos de discursos (historiográficos, sociológicos, entre otros); y la convicción de la potencialidad de la literatura en su capacidad de poder “decirlo todo” (Derrida 1992 [1989], 1993; cf. Gerbaudo, 2009), unida a su circulación sin censuras, como vinculadas al desarrollo de una sociedad democrática (Gerbaudo, 2006b).

Esto también es leer. Modos desescolarizados de prácticas de lectura

Una mirada analítica al Taller desde el campo de la “Historia Cultural de la Lectura” resultó de gran productividad para el grupo de talleristas y tutores que lo conforman, en tanto permitió la revisión de varios supuestos que orientaron nuestras prácticas.

En principio, se destaca que durante las primeras reuniones quienes nos encontrábamos a cargo del dictado de los talleres nos reconocíamos sorprendidos ante la actitud de algunos de los chicos asistentes frente a la lectura. Lejos de tratarse de un proceso lineal y aquietado, los mismos intercalaban el acto de leer con el de jugar, relatar anécdotas, bromear, e ir y volver al texto.

³² Un objetivo que se alcanzó en cuatro de los barrios visitados, y en cuya resolución no debe pasarse por alto la cuestión económica. Nuestro principio de ofrecer lo que consideramos “buenos libros” supuso un coste económico que no siempre pudimos afrontar a gran escala.

Una representación “moderna” de la lectura entendida como una acción que remite a la individualidad, al orden y al silencio (Chartier, 1987; Chartier y Bourdieu, 2002; de Certeau, 2000) nos llevó a interpretar ese modo de relación con el objeto como una posible manifestación de desinterés. Con el paso del tiempo, y a partir de los diálogos que se fueron gestando, pudimos constatar que esto no era así; que los chicos se hallaban interesados -inclusive nos pedían algunos libros para llevárselos a sus hogares, o leían más de dos veces el mismo texto- y que la lectura en el espacio del taller se manifestaba por lo general de una manera diferencial a las que nos resultaban más familiares.

En relación con esto último, Roger Chartier (1987) y Michel de Certeau (2000) han señalado que tanto las capacidades como las condiciones de lectura son históricamente variables, advirtiendo que leer no siempre supuso un acto privado, íntimo, que reenvía a la individualidad. Tanto este último autor (2000), como Pierre Bourdieu (2002), reconocen que los grupos de poder fueron definiendo las prácticas de lecturas consideradas como legítimas, desacreditando todas aquellas que, lejos de los círculos intelectuales, se apartaran de dichas formas. En este proceso, los autores admiten que la Escuela cumplió un papel fundamental, imponiendo el aprendizaje de formas que propaga como si fuesen naturales y universales.

En vinculación con lo enunciado, se destaca otra característica de los modos de lectura activados en el marco del Taller: su carácter colectivo. Muy pronto advertimos que varios de los chicos reiteraban insistentemente la petición de leer ante nuestra escucha y la de los demás niños, y no de manera individual. Más aún, muchos directamente no leían si no contaban con compañeros cerca, o con un tallerista escuchando.

Probablemente haya sido esta forma colectiva de abordar los relatos la que incentivó la participación entusiasta de los asistentes en la actividad diseñada para el dictado de los primeros talleres. A partir de la lectura del libro *Tuk es Tuk* de Claudia Legnazzi -un relato sobre un extraño ser llamado Tuk que “no es gato, ni pez, no es tortuga, ni ratón” (Legnazzi, 2005)- se propuso que cada uno creara un personaje que derivara de la mezcla entre animales, objetos, personas, o seres. A continuación, elegimos por votación colectiva uno de los varios personajes presentados, dividimos a los chicos en tres grandes grupos y armamos una especie de “cadáver exquisito” al asignarle a cada grupo la resolución de determinadas preguntas. En un caso, “¿quién es y dónde vive?”; en otro, “¿qué superpoderes tiene?”; y en otro, “¿con quién se encontró y qué se dijeron?”. Para finalizar, ordenamos en un relato las respuestas que los grupos habían plasmado en dibujos y escritos, y pensamos entre todos, la contestación a un último interrogante: “¿Qué pasó entonces?”.

La existencia de estas prácticas colectivas de lectura se volvió evidente durante el desarrollo de uno de los talleres en el barrio de *Villa Teresa*. Mientras abordaba un libro junto a un grupo de chicos, uno me preguntó si conocía el libro de “los animalitos que son pero no son”. Ante mi negativa, fue hasta su casa y trajo el texto. Rápidamente, todo el grupo, aparentemente ya familiarizado con ese objeto, se fue agrupando a su alrededor. La lectura fue en ocasiones interrumpida por los propios chicos para un cambio arbitrario de lectores, y el proceso de asignación de sentidos se manifestó de modo similar. La escena revistió de una importancia radical: no sólo puso en escena la existencia y

consolidación de prácticas de lectura que no responden exclusivamente a la tradicional representación “moderna” del acto de leer (Chartier, 1987; Michel de Certeau, 2000); sino que también puso en tensión las posiciones que desconfían radicalmente de la presencia del objeto libro y/o de las prácticas de lectura y escritura en los lugares económicamente más vulnerables³³. En torno a esos supuestos, que aquí y en otras reflexiones se invalidan (Sawaya, 2008), cabe preguntarnos si en un momento como el actual -en el que el soporte papel parece estar perdiendo terreno frente a lo virtual y en la que la copia muchas veces gratuita (legal o no) es moneda corriente-, aún es posible sostener que en dichos sectores existe una imposibilidad de acceso a bienes culturales que cada vez más se vuelven disponibles en la web. Una interrogación que surge desde coyunturas como la argentina, donde el Estado Nacional viene desarrollando grandes avances en torno a la democratización de los instrumentos de acceso a Internet³⁴. En todo caso, ante tal panorama, la pregunta por el acceso real puede virar hacia esa misma posibilidad, pero en términos simbólicos: ¿garantiza el acceso a una determinada información o bien cultural el contar con la herramienta o medio para alcanzar dicho fin? Pregunta que, formulada en esa clave, no parece ser atribuible a sólo una clase o sector social específico³⁵.

Pero es necesario, en términos éticos y políticos, avanzar un paso más en la reflexión. Ante los trastocamientos del funcionamiento de los “campos sociales” (Bourdieu, 1992) provocados por Internet y sus usos, emerge la consideración de los efectos de estos desplazamientos en el interior de instituciones que abordan el objeto literario. En esa línea, como educadores y ciudadanos, podemos preguntarnos ¿cuál es el accionar de la Escuela o del Estado -en su papel de agente curricular-, frente a las producciones de actores que inscriben a través de Internet su voz en el mundo sin traspasar ciertas instituciones y agentes que tradicionalmente conforman el “campo literario” (Bourdieu, 1992)? ¿Cómo se “apropia” la Escuela -si es que lo hace- de esas voces que irrumpen desde los más múltiples y diversos sectores produciendo literatura?

En relación con esta última cuestión, el hacer circular la voz de los asistentes, se constituyó como uno de los objetivos primordiales del Taller; un propósito vinculado al deseo de darle visibilidad a la palabra que surge del acto de “apropiación” de la lengua. Así, a la concepción “mandragoreana” de la escritura como inscripción de la voz del sujeto en el mundo, le agregamos entonces la necesidad de hacerla circular, convencidos de que una voz que no se escucha, difícilmente pueda consolidarse, interpelar, recrearse. Acorde a dicha perspectiva, se pautó la impresión de las producciones de los chicos en dos formatos diferentes: el audiovisual y el escrito. No sólo la elaboración y difusión institucional de videos incorporados a la plataforma de www.youtube.com y a la página del Taller (www.traslahuelladelamandragora.blogspot.com) con sus producciones; sino también la edición por

³³ *Villa Teresa*, con gran parte de sus casas construidas en material de chapa y niños semi-desnudos en invierno, lo es.

³⁴ Nos referimos fundamentalmente al Programa ‘Conectar Igualdad’. El mismo fue creado en Abril de 2010 a través del Decreto N° 459/10 de la Presidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner. Este Programa tiene el objetivo de entregar una net-book a cada estudiante y docente de las Escuelas Públicas Secundarias, de las Escuelas de Educación Especial, y de los Institutos de Formación Docente. Se propone, además, capacitar a los docentes en el uso de esta herramienta, y elaborar propuestas educativas que favorezcan su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Página web del programa: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa-6> (Consulta: 05 de Agosto de 2013).

³⁵ En el sentido de que no siempre la posibilidad de adquirir o de acceder a determinados bienes conlleva a la necesaria adquisición o abordaje de los mismos.

parte de la Editorial de la UNL de una serie de postales que recuperan esos relatos y fueron distribuidas entre los asistentes y el público en general.

Relatos desatendidos en la reflexión sobre lo literario

Una interrogación que solíamos realizarles a los asistentes luego de las presentaciones es si conocían algún texto “literario” en cualquiera de sus variantes (“cuento”, “poesía”, “teatro”, entre otros.); a la que por lo general respondían que no. Sin embargo, cuando reiterábamos la pregunta utilizando la palabra “historia”, comenzaban inmediatamente a transmitirnos una serie de relatos de creación propia que anclaban sus raíces temáticas en mitos latinoamericanos y que reconocían como verdades indiscutibles.

Resulta interesante advertir que este hecho habilita al menos a dos posibles interpretaciones: o bien los chicos asimilan el género “literario” a la mentira y por esto no les asignan a sus relatos el carácter de “literarios”; o bien consideran que estos relatos que (re)crean y que circulan en el barrio, no ingresan al conjunto de textos que se identifican como “literatura”.

En cuanto a la primera, de acuerdo a los resultados de un estudio que realizamos durante 2009 en la ciudad de Santa Fe, y que englobó a más de quince establecimientos educativos de la ciudad (Ingaramo, 2009), la Escuela pareciera tener un rol activo en la propagación de una cuestionable percepción conceptual del objeto literario: la que lo define desde su carácter ficcional, entendiendo por tal a la “mentira” o a la “falsedad”. De esta forma, se va consolidando un “obstáculo epistemológico” (Bachelard, 1948; cf. Camilloni, 1997; cf. Gerbaudo, 2006a) que evade los aportes al tema realizados por autores como Paul Ricoeur (1983, 1984, 1985), Iser Wolfgang (1990), o Michel Foucault (1992), y que puede derivar en un descreimiento sobre el potencial performativo de la literatura (Foucault, 1992).

En cuanto a lo segundo, la cuestión se muestra especialmente preocupante, ya que frecuentemente la Escuela -uno de los lugares por excelencia de abordaje y trasmisión de lo literario- no recupera como objeto de análisis los discursos que producen los chicos, para activar la reflexión sobre las participaciones genéricas de los textos (“Literatura”, “Historia”, entre otras). Asimismo, el objeto literario comúnmente hace su aparición en ese espacio institucional de formación desde su versión escrita³⁶, consolidando una representación al respecto que excluye a la oralidad como materialidad a partir de la cual es posible “hacer literatura”. Esto supone un problema si tenemos en cuenta que, por lo general, las producciones a las que aquí nos estamos refiriendo se apoyan muchas veces en la oralidad, tanto para su construcción como para su propagación entre los habitantes del barrio.

Una educación crítica está llamada en ese sentido a propiciar la construcción de un conocimiento que permita a los sujetos reinterpretar críticamente los discursos que los atraviesan y los que ellos

³⁶ Esto, sin embargo, no parece ser así durante los años de formación inicial escolar de los niños.

mismos reelaboran. Un paso que supone ante todo reconocerlos como productores: de conocimientos, de narraciones, de instituciones, de clasificaciones, de sentidos.

En esa sintonía, Roger Chartier (Chartier y Bourdieu, 2002) señala que la lectura entendida como una práctica cultural ligada a un espacio y a un tiempo determinados, supone un acto de creación de sentidos en el que juega un papel determinante la historia de vida del propio sujeto. Una postura que lo había llevado a proponer el uso de la categoría de “apropiación” (1991) para marcar el rol activo que poseen los individuos en los procesos de lectura y escritura; transformando, reformulando, excediendo aquello que reciben (Chartier, 1991; cf. Rockwell, 2000). Desde esta visión, nos interesa reparar en ciertas experiencias de resignificaciones de objetos literarios realizadas en el marco del Taller, en las que se manifestó cómo la producción se gesta desde una “memoria cultural” (de Certeau, 2000) que se va reconfigurando.

Un caso clave a este respecto aconteció con una niña de once años que vive en el Barrio *Los Troncos*. Cuando le preguntamos si conocía algún “cuento”, la niña dijo que sí, que conocía el de los *Tres Chanchitos*, e inmediatamente relató lo siguiente: “Había una vez tres chanchitos que vivían en una casa que se cayó, entonces la mamá cobró el Plan³⁷ por los chanchitos y arreglaron la casa”. El relato que produjo esta niña muestra las marcas que los sujetos les imprimen a los discursos, provocando variaciones que pueden explicarse a partir de una tradición que precede al texto en sí.

Recuperando investigaciones del ámbito de la Psicolingüística, de Certeau (2000) diferencia en el acto de la lectura, el leer el sentido y el descifrar la letra. Según el autor, de forma previa a este desciframiento, el sujeto lector activa la formulación de hipótesis sobre los sentidos del texto desde su propia memoria cultural; una construcción que será apenas corregida en el segundo acto. Esto es lo que explica que ante el libro *Cuentos mudos* que presenta en cada una de sus páginas distintos dibujos que, sin recurrir a la letra escrita, remiten a los cuentos clásicos de los hermanos Grimm, un niño del barrio *La Boca* haya identificado el dibujo del lobo de *La Caperucita Roja* con “El Lobizón”.

A propósito de este hecho, resulta interesante destacar la recurrente presencia de personajes míticos de largo anclaje en la cultura argentina y latinoamericana (“la Llorona”, “el Gaucho blanco”, “el Duende”) que tiene lugar en los discursos que elaboran los chicos. Una recuperación que, lejos de perseguir una copia-exacta de los mitos en sus versiones más conocidas, supone un verdadero trabajo de “apropiación”. Así, por ejemplo, uno de los chicos de barrio *San Agustín* relataba el mito de “La Llorona”, pero duplicándola. Aparecían en su narración una Llorona buena y una mala, con el agregado especial de que la buena se encontraba presa y la mala libre, desplegando así una particular visión sobre el funcionamiento del sistema carcelario.

En la mayoría de los casos, estos mitos funcionan en los barrios visitados como un foco generador de relatos, en gran parte debido a que la necesidad de asegurar su veracidad, lleva a estos narradores a construir historias que los tengan por protagonistas (“yo lo vi”, “yo lo viví”). Y la

³⁷ En el año 2009, el gobierno nacional puso en marcha el Plan de Asignación Universal por Hijo, a partir del cual se les asigna un seguro social a los desocupados, monotributistas, trabajadores no registrados y personal doméstico que ganen igual o menos del salario mínimo vital y móvil, por cada hijo menor de edad que tengan. El mismo otorga mensualmente un 80% del total asignado y el restante 20% sólo se entrega una vez por año, cuando los padres entregan constancias de que los hijos por los que cobran asisten a la Escuela y tienen actualizadas sus libretas de salud.

recuperación es en ese sentido de doble vía. El ansia de verdad que mueve al relato puede asimismo relacionarse con el uso que se hace de los mitos para reinterpretar o reinventar la propia historia identitaria personal. De este modo lo puso de manifiesto uno de los chicos que adjudicaba una cicatriz en su espalda a los rasguños mientras dormía de “la Llorona”.

En este sentido, resulta oportuno volver a la concepción de lectura como utopía de igualdad a partir de la ampliación de los archivos con los que cuenta el sujeto. Por un lado, debido a que los talleristas pudimos empaparnos de estas historias; por el otro, porque los textos que presentamos parecerían haber pasado a formar parte de la “memoria cultural” de los chicos asistentes. Así, no parece arbitrario que durante el encuentro siguiente a la lectura de *La torre de los cubos* de Laura Devetach en el barrio *Los troncos*, una de las niñas me comentara que también tenía un agujerito para mirar lo que no se ve, un lugar donde podía charlar con su hermano, quien se había ido al cielo para siempre en “el globo que va a las nubes”.

Conclusiones

La experiencia del Taller “Tras la huella de la Mandrágora” significó para el colectivo de trabajo que lo constituyó no sólo el poder nutrirse de los relatos producidos por los niños asistentes, sino también la posibilidad de activar la reflexión sobre los supuestos que orientaron nuestras propias prácticas. En esa revisión, el acceso a bibliografía proveniente del campo de la “Historia Cultural de la Lectura” jugó un papel fundamental, al permitir advertir la variabilidad histórica y social de lo que se entiende por acto de lectura y, con esto, la legitimidad de otros modos de abordaje diferenciales a los dominantes (Chartier, 1987; Michel de Certeau, 2000). Estos aportes nos llevaron a volver a observar a los sujetos desde sus “encuentros” concretos con el objeto literario; y en ese proceso se los descubrió como portadores de libros y como productores de relatos. Relatos cuya recuperación en los espacios educativos podría propiciar la construcción de conocimiento teórico-literario que permita tanto la reflexión sobre los discursos que ellos mismos recrean; como sobre las potencialidades y alcances del objeto literario en su relación con los demás discursos.

Bibliografía citada

Alemagna, Beatrice (2009). *Mi amor*. México, Fondo de Cultura Económica. Traducción de Eliana Pasarán.

Alvarado, Maite (1997). *Escritura e invención en la Escuela*. En A.A.V.V. *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, AZ.

Bachelard, Gaston (1948). *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI.

Bernasconi, Pablo (2010). *Cuero Negro, Vaca Blanca*. Buenos Aires, La brujita de papel.

- Bourdieu, Pierre (1992). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, Anagrama.
- Camilloni, Alicia (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona, Gedisa.
- Chambers, Aidan (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, Roger (1987). *A história cultural: entre práticas e representações*. São Paulo, Difel.
- (1991). *The Cultural origins of the Franch revolution*. Durham, Duke University Press.
- Chartier, Roger y Bourdieu Pierre (2002). "A leitura: uma prática cultural". Roger Chartier (Coord.) *Práticas de leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, pp. 237-253.
- Certeau, Michel de (2000). "Leer: una cacería furtiva". *La invención de lo cotidiano*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 177-189.
- Derrida, Jàcques (1993). *Passions*. Galilée, Paris.
- (1992). "This Strange Institution called Literature". *Acts of Literature*. London, Derek Attridge, ed., pp. 33-75, 1989.
- Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, Ediciones de la Croqueta.
- Garrido, Javier (2012). *Mi gato Luis*. Buenos Aires, La brujita de papel.
- Gerbaudo, Analía (2011a). "Formulario proyectos de Extensión Institucional (PEII)". Convocatoria 2012. UNL. CD-ROM.
- (2011b). "El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria". Gerbaudo, Analía (Dir.) *La lengua y la literatura en la Escuela Secundaria*, Santa Fe, UNL, pp. 17-27.
- (2009). "Plus d'un Derrida. Notas sobre desconstrucción, literatura y política". *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero41/derripol.html> [Consulta: 09 de Agosto de 2013]
- (2006a). *Ni dioses ni bichos. Maestros de Literatura, currículum y mercado*. Santa Fe, Ediciones UNL.
- (2006b). "Excentricidades de la crítica cultural". *El hilo de la Fabula*, 6, pp. 207-211.
- Ingaramo, Ángeles (2009). "Historia y Literatura en aulas de la Escuela Secundaria Argentina". A.A.V.V. *Lindes, límites: literatura (s). La Literatura y sus lindes en América Latina*, UNL - UNPA - AGENCIA - UFSC, Santa Fe, Ediciones UNL.
- Iser, Wolfgang (1990). "Fictionalizing: The Anthropological Dimension of Literary Fictions". *New Literary History*, 21, pp. 939-955.
- Isol (2013). "Discurso pronunciado con motivo del recibimiento del Premio Astrid Lindgren 2013". Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=OkhP81Ac5Sc> [Consulta: 06 de Septiembre de 2013]
- Legnazzi, Claudia (2005). *Tuk es Tuk*. Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.
- Machado, Ana María (1994). *Niña bonita*. Caracas, Ekaré, 1994. Colección Ponte Poronte. Ilustraciones de Rosana Faría.
- Petit, Michele (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. Mexico, Fondo de Cultura Económica.

- Ricoeur, Paul (1983). *Temps et récit. Tome I: L'intrigue et le récit historique*. Paris, Le Seuil.
- (1984). *Temps et récit. Tome II: La configuration dans le récit de fiction*. Paris, Le Seuil
- (1985). *Temps et récit. Tome III: Le temps raconté*. Paris, Le Seuil.
- Rockwell, Elsie (2000). "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura". *DiversCité Langues. En ligne*. Vol. V. Disponible en: <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite> [Consulta: 12 de Febrero de 2013].
- Sawaya, Sandra M. (2008). "Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Año 4, N.º 4, mayo, Buenos Aires, El Hacedor, pp. 54-71.
- Tras la huella de la Mandrágora*. Blog. Disponible en: www.traslahuelladelamandragora.blogspot.com [Consulta: 05 de Agosto de 2013]

Prácticas de lectura y escritura. En los RPG (Role-Playing Game) y las creepypastas

Manuela López Corral

Este trabajo se propone revisar los conceptos de lectura y escritura que proponen los NAP³⁸, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lengua para el Tercer Ciclo de la EGB/Nivel Medio, donde se encuentran formulados los saberes que se propone sean tenidos en cuenta como indicios de progreso de los alumnos para 7º, 8º y 9º años de la EGB, equivalentes a los 1º, 2º y 3º años de la Escuela Secundaria argentina. Para esto, se contrapondrán con prácticas que los chicos que transitan la escuela secundaria realizan y que dan cuenta de complejas operaciones relacionadas con la lectura así como con la escritura, especialmente de soporte virtual.

Para esto analizaremos dos casos: por un lado las prácticas de lectura que son realizadas a través de un género particular de videojuego denominado RPG (Role-Playing Game, juego de interpretación de roles). Estos juegos, altamente codificados, se caracterizan por relatar una historia que sucede dentro de un universo mitológico que combina elementos de los ciclos caballerescos medievales con los de sagas nórdicas y germánicas. Los más populares actualmente son *Diablo*, *Dragon Age*, *Skyrim*, *Sacred*³⁹, y su popularidad se basa en dos criterios fundamentales para este tipo de juegos: buenos gráficos y excelente historia, siendo este último factor el decisivo a la hora de escoger a qué jugar.

El otro caso que asociaremos para referirnos a la escritura (si bien también se relaciona con prácticas de lectura), son los actualmente populares relatos denominados “creepypasta” que circulan en diferentes “páginas” de internet⁴⁰. Estas “páginas”, que denominaremos de esta manera en forma general pero que pueden asumir el formato de blogs, páginas en *facebook*, foros como *Taringa!*⁴¹, entre otros, son espacios colaborativos donde se comparten imágenes editadas, videos y audios, pero especialmente, donde circulan relatos escritos que buscan provocar miedo en los lectores.

³⁸ Los NAP son los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios dispuestos por el Ministerio de Educación de la Nación a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 2006, en la Argentina.

³⁹ En esta página se puede encontrar un ranking de juegos con una pequeña descripción de los mismos y algunas imágenes: <http://www.taringa.net/posts/noticias/14056627/Los-20-Mejores-Juegos-RPG-de-la-Historia.html>.

⁴⁰ Juego de palabras entre la denominación en inglés de la operación de corte y pegado digital, (*copy and paste*), con el collage de elementos escalofriantes (*creepy* en inglés).

⁴¹ Tres sitios en diferentes formatos: <https://www.facebook.com/CreepyPastas.Creado.Josue.RaveLI?fref=ts>, <http://creepypadictos.blogspot.com.ar/>, <http://www.taringa.net/posts/paranormal/11624417/Creepypastas.html>.

La lectura y los RPG

En el apartado referido a la literatura los NAP, proponen la lectura frecuente de textos literarios de la tradición oral y de autor y la incorporación *paulatina* de procedimientos del discurso literario y de reglas de los distintos géneros. Los NAP hacen en repetidas ocasiones referencia a esta necesidad de la incorporación gradual, progresiva de los diferentes saberes. De este modo:

“tanto en los NAP de 8º/1º como en los de 9º/2º años, se repiten las mismas formulaciones a las que se les agregan por año contenidos que se afirman en los criterios de progresiva complejización en el juego de *lo sabido y lo desconocido*. Por ello, la cita de autoridad como recurso de la argumentación aparecerá en 9º/2º y no en 8º/1º, entre otros., insistimos, en una réplica del criterio espiralado de los CBC que era, a su vez, réplica de los fundamentos pedagógicos constructivistas de tradición psicogenética de la reforma española” (Cuesta, 2011: 146).

Se avanzaría de este modo, según un criterio de complejidad en aumento, desde la lectura de textos más simples (pocos personajes, pocos conflictos, temporalidad lineal, una única voz), hacia textos donde la aparición de estos elementos se encuentre complejizada:

“Leer, analizar y compartir interpretaciones y valoraciones fundamentadas de novelas adecuadas al perfil del lector para iniciarse en la lectura de textos más extensos con tramas complejas en las que intervienen varios personajes, existe más de un conflicto, la temporalidad puede no ser lineal, aparecen más voces y, por lo tanto, exigen que el lector mantenga en su memoria los detalles de la historia, establezca conexiones entre los episodios, relea pasajes” (NAP Lengua, 2006: 24).

Esta mirada desconoce las complejas relaciones y asociaciones que realizan los chicos respecto a sus propios intereses. Por ejemplo, los videojuegos de rol. En estos, una lógica específica relacionada con ciertas reglas y que recupera el mundo de las jerarquías medievales atravesadas por elementos de lo fantástico, dando lugar a la fantasía medieval, muy complicadas por cierto, se le sobreimprimen relatos mitológicos de la Grecia y Roma clásica, bíblicos, maravillosos. Estas operaciones dan como resultado extensas y muy *complejas tramas en las que intervienen varios personajes* (diferentes personajes que a su vez cuentan historias individuales que son subsidiarias de la historia principal, y que generan como resultado la existencia de *más de un conflicto*). Los personajes son estereotipos surgidos principalmente del género literario fantasía medieval, y se clasifican ya sea por sus diferentes razas, humano, enano, elfo, como por sus diferentes oficios, guerrero, pícaro, bardo, mago. En el desarrollo de la aventura que propone cada partida, van tomando una serie de decisiones que los hace avanzar hasta completar una misión. En todos los juegos existe la posibilidad de elegir un personaje que resulta de la combinatoria de estas dos series

de rasgos tipificados, lo que produce tanto la aparición de historias paralelas como cambios en la perspectiva del personaje, ya que cada oficio o raza posee características distintivas que le confieren diferentes habilidades y, por lo tanto, diversas resoluciones a los problemas que se presentan. Dentro del juego, estas historias son narradas tanto por videos separadores que aparecen entre los episodios de descubrimientos de objetos y de lucha, como por recuadros, donde la historia aparece escrita. Dichos recuadros contienen información indispensable para el jugador, quien debe prestarles mucha atención si quiere completar las diferentes misiones que realizará a lo largo del juego. Del mismo modo, mediante globos de diálogo escritos aparecen las conversaciones entre los personajes, que cumplen la función de proporcionar información para el logro de estas misiones o realizan pedidos que se convierten en nuevas misiones. En cuanto a la temporalidad, las historias suelen poseer saltos en el tiempo, ya sea a través de la recapitulación de historias pasadas, que confluyen en la que se está contando, como por los viajes mágicos en el tiempo (*temporalidades no lineales*). En cuanto a que *el lector mantenga en su memoria los detalles de la historia, establezca conexiones entre los episodios*, y por ello surja la necesidad de que el lector *relea pasajes*, esta posibilidad no existe en los videojuegos más complejos: a medida que se avanza en el juego, diferentes historias menores se entrelazan con la historia principal que guía al juego, manteniéndose suspendidas en la memoria del jugador, ya que no existe la posibilidad de volver atrás para revisar o releer. Si bien aparecen, eventualmente, recapitulaciones, el jugador no olvida qué personajes han aparecido, cuáles son sus historias y qué debe hacer para completar cada una de estas pequeñas misiones.

Todas estas complejas operaciones son realizadas por chicos, independientemente de sus procedencias sociales, dado que en los pueblos y ciudades se puede acceder a estos juegos en los locutorios de internet o cibernets, ya sea en los de uso general o en los especializados en videojuegos⁴². Existe además un circuito de copia, descarga y préstamo de los juegos (ya sea en sus versiones originales o pirateadas), así como sitios en internet conocidos y sugeridos en los espacios de intercambio de los jóvenes adeptos a este tipo de juegos, que favorece el fácil acceso a los mismos. Más recientemente con la gran expansión de los teléfonos inteligentes (*smartphones*), utilizados por los jóvenes, entre muchos otros usos multimediales, para la descarga y uso de estos juegos, el consumo se ha expandido. Lo mismo ocurre con el desarrollo de juegos similares en plataformas aptas para las redes sociales, o el uso de estas redes para el contacto entre los jugadores. Es necesario resaltar en esta facilidad de acceso a los niños y jóvenes de diversos grupos sociales, la importancia que ha tenido la implementación de políticas nacionales que vienen dotando a todos los niños y jóvenes que asisten a escuela públicas del país, y por lo tanto a sus familias, de una *netbook*, así como la proliferación de espacios que ofrecen servicios de *wi-fi* por muy poco dinero, por una consumición mínima en el caso de los bares o en forma gratuita en cada vez más espacios públicos estatales. Esto nos permite afirmar que los *RPG* y los *creepypasta*, que suponen la tecnología de

⁴² Es importante señalar que, si bien en la actualidad se ha visto una considerable disminución de los denominados *cibernets*, en los cuales se puede acceder a una terminal con conexión a internet a cambio del pago de una fracción de tiempo de uso, en el caso de los *cibernets* especializados en juegos en red se puede observar por el contrario, una notable permanencia, al punto de haber quedado estos espacios reducidos casi únicamente a este último tipo.

contar con una *PC* y conexión a internet, hoy son consumidos por la mayoría de niños y jóvenes de distintos grupos sociales, al menos en la provincia de Buenos Aires.

Los diseños presuponen la imposibilidad de acceder a relatos complejos o la necesidad de una iniciación que les permita a los alumnos adquirir, paulatinamente, estas capacidades, y desatienden la existencia de estas complejas prácticas por parte de los chicos desde edades muy tempranas. Proponen a su vez lecturas lineales de las que se espera una lectura en la que se dé cuenta de una reposición lineal de la trama y que a la vez niega la posibilidad de la lectura como espacio propio de apropiación que no puede ser reducido jamás a eso que es leído (Chartier y Bourdieu, 2002: 172).

Esta desatención se puede pensar relacionada con la concepción de la escritura y la lectura en tanto herramientas y que niegan el estatuto de lectura a estos usos dado que:

“las relaciones de poder, de fuerza simbólica, al apoderarse de la producción lingüística de sentidos y de los modos de transmisión y adquisición de las capacidades de leer y escribir, definieron las prácticas de lectura legítimas, formas de apropiación y producción textual consideradas únicas” (Sawaya, 2008a: 63).

De este modo se excluyen no sólo a los grupos sociales que no dominan las habilidades de leer y escribir, pero que desarrollan prácticas de lectura, sino también a las prácticas que no son consideradas válidas en tanto lecturas.

Esta percepción se sostiene en una creencia social fuertemente arraigada, según la cual existen:

“dos tipos de lectores: los lectores de esas cosas que no merecen ser leídas, y los otros lectores, los que practican la verdadera lectura, la lectura de lo «eterno», de lo «clásico», la lectura de ese tipo de textos que merecen ser conservados y recordados” (Chartier y Bourdieu, 2002: 167).

La escritura y los creepypastas

El descubrimiento de este género surge de una consigna de clase donde se pedía a los alumnos que escribieran un relato que se enmarcara dentro de lo gótico⁴³. Los textos que surgieron provenían mayormente de diferentes leyendas urbanas. Para la resolución de la tarea se pedía una extensión mínima, requisito que surgía más de un demanda de los alumnos que de un criterio de evaluación para el texto o de calidad del mismo. Los alumnos resolvieron la consigna mediante relatos muy breves, algunos, y muy extensos otros. Se oyeron, sin embargo, comentarios del tipo “¿Eso escribiste nada más? Mirá todo lo que escribí yo”, comentario que da cuenta de cuán arraigada se encuentra en

⁴³ La clase a la que se hace referencia es un 1º año de prácticas del lenguaje de la Escuela Secundaria N° 56, ubicada en el casco urbano de la ciudad de La Plata.

la cultura escolar esta asociación entre calidad y cantidad (Freire, 1991: 3). Entre las producciones aparecieron relatos como “la mancha de café”, las historias de “el lobizón” y “el pomberito”, pero también una muy particular que atribuía al personaje decorativo para niñas, *Hello Kitty*, una historia que explicaba su procedencia, es decir, le inventaba un mito de origen que recurría a tópicos del gótico. Este tipo de historias tan disímiles son agrupadas en la web bajo la denominación “creepypasta”. Las páginas de creepypasta son espacios interactivos, y poseen una serie de códigos de intervención que todos los participantes conocen o aprenden a través de la frecuentación del sitio. Como anteriormente señalamos respecto a los videojuegos, su difusión es muy amplia debido al acelerado desarrollo tecnológico que permite cada vez más fácil, económico y variado acceso a internet, así como a la implementación de diversas políticas de Estado. Estos espacios poseen un grupo de administradores (individuos que no se conocen personalmente sino a través de internet) cuya renovación se realiza por medio de concursos donde los postulantes (que surgen de la misma página), durante un período de prueba, son votados de acuerdo a la cantidad e importancia de los aportes que realizan (esto quiere decir, las imágenes y audios que suban, los juegos que propongan, entre otros). Este administrador invita a quienes se encuentran en línea, al momento a sugerir relatos (“de qué quieren un creepy”), plantea juegos que asumen la forma de adivinanzas visuales (“a ver quién recuerda de dónde proviene la imagen de esta película” o “Gente, ¿les parece si esta noche les hablo sobre Demonios? 100 likes y comienzo⁴⁴”), realiza preguntas sobre los gustos o preferencias (“¿Cuál es tu escritor preferido?”, “¿Cuál es tu novela de terror favorita?”, “¿Cuál es tu juego de terror favorito?”)⁴⁵. Algunos de los relatos que circulan en ellos son mitos de origen, que inventan a personajes conocidos (*Hello Kitty*, *Sonic*, María sangrienta, castellanización de la bebida *bloody Mary*, *Sonic*, Soy Germán). También pueden asumir la forma de reversiones malditas o mortuorias de personajes de dibujos animados o de series televisivas (la muerte de *Bart Simpson*, la muerte de Calamarco de Bob Esponja, entre otros).

Sin embargo, en estas páginas no aparecen únicamente los relatos descriptos sobre productos de la industria cultural, como series televisivas o con objetos modernos, sino que estos conviven con relatos que combinan leyendas atemporales o narraciones de seres sobrenaturales folklóricos, muchas veces reelaboradas, poniendo en evidencia no sólo que “no es toda la cultura de las provincias la que se retoma, sino que los sujetos se apropian de algunos de sus significados para articularlos en nuevas narraciones que dan cuenta de nuevas condiciones de producción social y cultural” (Dubin, 2011: 71). Y no sólo a través de nuevas narraciones, sino que poniéndolas, además, en una constelación de textos que se interrelacionan, dialogan, se parecen y vehiculizan tópicos compartidos, a través de técnicas de transmisión, que lejos de estar desaparecidas o fijas en un

⁴⁴ El *like*, del inglés “gustar”, es un código incorporado por la red social *Facebook*. Consiste en clickear un botón indicando que nos gusta lo publicado por otra persona. “100 likes y comienzo” se configura como un pedido: si 100 personas online en ese momento clickean, el administrador publica la historia/imagen/video. Este mecanismo asume un rol de *feedback* constante y provee a toda la situación de un gran dinamismo.

⁴⁵ Todos estos comentarios fueron tomados de una página de *Facebook*, red social en la cual el intercambio resulta mucho más dinámico que en los blogs y foros, dado que se encuentra montado sobre una plataforma altamente flexible que habilita la participación inmediata, constante y simultánea de muchos participantes a la vez. Dirección del sitio: <https://www.facebook.com/CreepyPastas.Creado.Josue.RaveLI?ref=ts>

pasado remoto, se actualizan y reformulan, entramando recursos tradicionales con nuevos dispositivos tecnológicos.

Si revisamos una vez más los NAP podemos observar que se espera que los alumnos sean capaces, en la escritura de textos narrativos, de:

“elegir una voz que dé cuenta de los hechos y sucesos relevantes que construyen la trama; presentar las personas, el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos; respetar o alterar intencionalmente el orden cronológico (temporal), sosteniendo la causalidad de las acciones; incluir, si el texto elegido y la situación lo requieren, diálogos y descripciones” (NAP Lengua, 2006: 22).

Se concluye que quienes no puedan dar cuenta de estos procedimientos en las tareas del aula, no los poseen. Sin embargo, a partir de la experiencia citada en el aula y mediante la frecuentación de sitios de internet (blogs, *facebook*, foros), hemos podido conocer la circulación de gran cantidad de relatos góticos que los chicos leen en internet o comparten en forma oral y que dan cuenta en forma muy compleja de textos que poseen todas estas características. Estos sitios se encuentran también fuertemente codificados en el sentido de que poseen ciertas reglas para participar, las cuales establecen entre los miembros de las páginas una dinámica constante en la que se sugieren tópicos, se piden relatos específicos, se ofrecen variantes a esos relatos, se reelaboran los relatos tomados de fuentes externas a la página con la inclusión de diálogos entre personajes, cambios de narradores, modificación del punto de vista, resúmenes, todas operaciones valoradas por la cultura escolar que no son tenidas en cuenta por no encontrarse en el soporte legítimo, ya sea la carpeta de la escuela o dentro del marco de las actividades pedagógicas que propone la institución.

Todos estos relatos dan cuenta de los saberes que se propone promover para los primeros años de la escolaridad secundaria, tanto en lo narrativo, dado que la mayoría de las producciones son relatos que narran historias de terror, como en lo poético, dado que se incluyen en las denominadas “bibliotecas creepypasta”, pequeñas canciones populares reformuladas, o fragmentos de las mismas se incorporan como glosa de imágenes.⁴⁶

“escribir textos narrativos y poéticos a partir de consignas que propicien la invención y la experimentación, valorando la originalidad y la diversidad de respuestas para una misma propuesta (por ejemplo, reelaboración de textos narrativos que se enmarquen en los géneros trabajados a partir de cambios de narrador, expansión por medio de descripciones o de otros episodios, inclusión de diálogos; reelaboración de poesías a partir de distintos procedimientos: juegos sonoros, asociaciones insólitas, connotación)”. (NAP Lengua, 2006: 22).

⁴⁶ En una de estas imágenes se podía observar la edición de un antiguo grabado donde se veía una representación del diablo con cabeza y piernas de carnero rodeado por mujeres danzando. A modo de glosa, en la parte inferior de la viñeta se leían los siguientes versos de una canción popular: “juguemos en el bosque mientras el lobo no está”.

Respecto a lo concerniente a la invención y la experimentación, valorando la diversidad de respuestas para una misma propuesta, es interesante señalar que de un mismo relato circulan numerosas versiones, a veces legitimadas por una pretendida veracidad del relato, otras por la aseveración de que la escritura del relato corresponde a una versión propia, no copiada de otro sitio sino reelaborada por quien la reescribe. Quienes participan de las páginas formulan juicios de valor sobre estos aspectos relacionados con la veracidad o la verosimilitud del relato, la capacidad para la reescritura, la adaptación de la misma. Los relatos adquieren diversas características frecuentes en el género como el relato en primera persona o el relato de quien no presencié los hechos pero conoce a quien le sucedieron. Un rasgo genérico es iniciar el relato con una advertencia: “cuento esto para que a nadie más le pase lo mismo”, es decir, no hagas esto, con lo que se busca provocar en los lectores el efecto inverso que la advertencia debiera tener: el deseo de acercarse a eso prohibido, lo terrorífico, lo que dejará al lector en shock.

Recapitulando, podemos afirmar que, tanto en el caso de la lectura para los videojuegos *RPG* como en el de la escritura los relatos creepypasta, las prácticas de los niños y adolescentes evidenciadas en estos soportes dan cuenta de los saberes que los NAP esperan para la promoción de los años escolares, incluso sin la necesidad de establecer una gradualidad, dado que de los mismos participan tanto los jóvenes de mayor edad, como los más pequeños.

En el caso de los creepypasta, nos hemos enfocado en la cuestión de la escritura. Sin embargo, las prácticas abarcan también operaciones de lectura y escritura, aunque estas tareas dentro de los grupos parecen encontrarse más bien escindidas, dado que son los administradores de las páginas los encargados de generar las historias o de seleccionarlás desde otras páginas, en un constante trabajo antológico. No obstante, quienes participan en la página, como lectores no ven su rol circunscrito a la lectura únicamente, ya que a través de los comentarios participan activamente de prácticas de escritura también.

Si nos preguntamos por la razón que lleva a los chicos a estas producciones extensas y constantes, así como a la lectura sostenida de páginas que constantemente se renuevan con nuevos posteos, podemos pensar que esto se debe a que “es probable que se lea cuando se tiene un mercado respecto del cual tienen valor los discursos relacionados con la lectura y con los libros”, en este caso, con la literatura en formato digital. Chartier y Bourdieu, que se saben inmersos dentro de un universo donde el público es constante (“un mercado de alumnos, de colegas, de parientes, a los cuales uno puede hablar de lecturas”), reconocen que en otros muchos medios sociales “no es posible hablar de lecturas y de textos sin adquirir un aire pretencioso” (2002: 167). Esto resulta interesante para pensar este caso, dado que en estos espacios virtuales se da la confluencia de muchos individuos que comparten un interés común, los objetos culturales góticos en este formato particular de las creepypastas, y donde al hablar de lecturas y textos, así como de películas de culto, música o juegos de terror, no sólo no se adquiere un aire pretencioso sino que además el hecho de hacerlo y de hacerlo de la forma más compleja posible, constituye un valor.

Podemos pensar también que el contraste entre las producciones que circulan en estas páginas y las producciones escritas escolares, se debe en parte a la noción de literatura que propone la escuela

y que supone la erradicación de ciertas formas que asume la lectura (la lectura como necesidad de información y el libro como depositario de secretos, de secretos mágicos, de secretos climáticos, biológicos, educativos), a la vez que desestimulan la idea del libro como guía de la vida y destruyen cierta forma de lectura. En este sentido, señala Chartier:

“Me parece que uno de los efectos del contacto escolar con la literatura culta es el de destruir la experiencia popular, para dejar a la gente inerme entre dos culturas, entre una cultura originaria abolida y una cultura sabia de la que se dispone frecuentemente para no poder hablar más que de la lluvia y el buen tiempo, para saber todo eso que no hay que decir, sin tener otra cosa que decir” (Chartier y Bourdieu, 2002: 179).

Una disyuntiva que encuentra sin embargo sus formas de resistencia, dado que lo que la escuela no habilita o no puede ver es compartido en experiencias grupales sumamente fructíferas donde estos significados y prácticas encuentran cauce.

Para concluir

Al analizar este tipo de prácticas podemos no sólo concluir junto con Sawaya que “la precariedad en el contacto con las prácticas y materiales escritos traería como consecuencia, para los niños pertenecientes a clases populares, limitaciones de uso, pero no de las capacidades o de las competencias cognitivas y lingüísticas para el aprendizaje de la lengua escrita” (2007b: 874), sino que además, esta suposición de la precariedad de las prácticas se debe muchas veces al desconocimiento o la negación de otras prácticas consideradas ilegítimas, invisibles para el sistema escolar que revisten gran complejidad. Puede pensarse entonces que esta invisibilidad se debe a que “la lengua escrita no existe en abstracto, como herramienta que se puede utilizar en cualquier momento o para cualquier fin. Sólo se le apropia como parte de una práctica cultural concreta, y difícilmente es transferida a otros ámbitos” (Rockwell, 2000: 8). La imposición de realizar ciertas actividades vaciadas de sentido o impostadas dentro del ámbito escolar produce en los alumnos una parálisis, dubitación o realizaciones poco elaboradas mientras en otras situaciones alejadas del dominio escolar se desarrollan fluidamente y con un alto nivel de complejidad. En palabras de Sandra Sawaya:

“No se trataría, por lo tanto, de problemas de aprendizaje, sino de dificultades generadas por la propia escuela. Las formas de comunicación, la existencia de preconcepciones lingüísticas por parte de la escuela, las prácticas y metodologías empleadas y sus consecuencias sobre la enseñanza, estarían impidiendo la manifestación y el uso de las capacidades que tienen todos los niños” (2007b: 874).

Es la artificialidad de las tareas propuestas por la escuela la que constituye un obstáculo, así como la diferenciación entre las formas de relación con el lenguaje en sus usos comunes y los propuestos por la escuela, produciendo de este modo el fracaso (Sawaya, 2007b: 872).

Rockwell señala que el entretendido social de historias personales de aprender a leer y escribir muestra una distribución desigual de la apropiación de las prácticas de escritura. La apropiación de estas prácticas está impulsada por diferentes procesos sociales y se relacionan con las historias culturales particulares de los individuos, los cuales determinan diferentes contextos de apropiación posibles. Parte de este proceso es la influencia que ejercen los usos sociales y las prácticas cotidianas, las imitaciones y las resistencias culturales (Rockwell, 2000: 2-3).

Conocer posibles modos de realizar las prácticas de lectura y escritura fuera de la escuela nos permite acercarnos a la diversidad de apropiaciones que los individuos realizan de formas muy complejas y a repensar la manera de reconducirlas dentro del ámbito escolar, para validarlas y promover que surjan de ellas nuevos saberes.

Bibliografía citada

- Cuesta, Carolina (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [en línea]. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Chartier, Roger y Bourdieu, Pierre (2003). "La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier". *Revista Sociedad y Economía*, núm. 4, abril, 2003, pp. 161-175. Universidad del Valle. Cali, Colombia
- Dubin, Mariano (2011). "Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes" [En línea] Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.391/te.391.pdf>.
- Freire, Paulo (1991). "La importancia del acto de leer". Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores.
- Rockwell, Elsie (2000). "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura". En: *DiversCité Langues. Revue et forums interdisciplinaires sur la dynamique des langues*. Montreal (Quebec), Vol.V.
- Sawaya, Sandra (2008a). "Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas proposiciones de la concepción constructivista". *Lulu coquete. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, año 4, nro. 4, mayo, Buenos Aires, El Hacedor, pp. 54-75.
- (2008b) "Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil." *Universitas Psychologica*. Bogotá, Colombia, v.7, no.3, pp.869-882, Sept-Dic.

La enseñanza de la poesía en la escuela secundaria: la tradición escolar y lo *no documentado*

Matías Massarella

En el presente capítulo revisaremos el panorama de la enseñanza de la poesía como objeto marginal en la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina. Pondremos especial atención en el concepto de lo *no documentado*, entendido como aquellas prácticas y objetos culturales que las disciplinas de investigación social y educativa no han observado, categorizado o sobre los cuales no han ofrecido aún interpretaciones suficientes. Como señalan Rockwell y Ezpeleta, junto a la existencia documentada de las prácticas escolares, coexiste una historia *no documentada* de los sectores de la sociedad y sus apropiaciones de las prescripciones estatales que construye la escuela (1983: 3).

Los documentos oficiales sobre la enseñanza de la literatura que analizamos responden a tradiciones didácticas diversas y a veces inconciliables. Estas operan en simultáneo, en las fundamentaciones teóricas que las sustentan y no han logrado constituir una comunidad de conocimientos sobre lo literario, que indague en las prácticas efectivas que realizan los y las jóvenes adolescentes de hoy en torno a los discursos poéticos. Por el contrario, las políticas educativas actúan desde la negación de las múltiples prácticas literarias y metaliterarias de lectura y escritura que realizan jóvenes y adolescentes por fuera de las formas institucionalizadas que estandariza la escuela como objeto y prácticas de conocimiento.

La poesía, como objeto de enseñanza, ocupa un lugar marginal en la enseñanza secundaria de la literatura. Las líneas en las que se enmarca el actual modelo de enseñanza de lengua y literatura, se proponen homogeneizar la diversidad de los sujetos y prácticas a las de una ciudadanía liberal funcional, modélica, de la actual sociedad de consumo. En este marco, la enseñanza de la literatura aparece como menos prioritaria, accesorio, un “saber para” y no “en sí”, en el que se desdibuja muchas veces la especificidad de la enseñanza disciplinar. Así, las reformas educativas de los últimos años intentan renegociar las *asperezas* teóricas que la pedagogía curricular ha logrado hacer convivir en conflicto.

Los documentos oficiales y los materiales analizados (NAP, Núcleos de Aprendizaje Prioritario, currículos creados a partir de la promulgación de la Ley Nacional de Educación de 2006 en Argentina, programas, planificaciones o secuencias didácticas) dan cuenta de la convivencia conflictiva de planteos innovadores con otros que reiteran las variadas tradiciones de

investigación sobre la didáctica de la literatura (tradición historicista, tradición estructural-textualista, tradición psicogenética).

La educación literaria en la escuela secundaria no tiene preocupaciones específicamente literarias o poéticas (en el amplio sentido de la palabra), salvo en las escuelas orientadas. Más bien, desde la perspectiva curricular, se observa un esfuerzo por presentar una enseñanza de la lengua y la literatura entendidas como herramientas, y no como prácticas culturales (en definitiva, se enseña para fortalecer la idea de una comunidad de lectura, interpretación, clasificación y comentario); esto puede observarse con claridad en las fundamentaciones curriculares y los ejes que trazan los NAP para el área Literatura, cuando postulan como objetivos de aprendizaje:

“La escritura sostenida de textos literarios que permitan explorar las potencialidades del lenguaje en sus relaciones entre forma y significación, y que demanden la puesta en juego de las reglas y convenciones de los géneros literarios. Esto supone, en situaciones de taller:

- Reelaborar, en forma individual y grupal, textos narrativos a partir de transformaciones en la trama, en la perspectiva narrativa o en la organización temporal del relato, experimentando con cambios de finales, de narrador, con procedimientos de anticipación, simultaneidad, retroceso, entre otros; cambios de género y de lenguaje (por ejemplo, transformar un cuento realista en uno fantástico o de humor; un relato en una historieta o fotonovela, entre otras posibilidades).
- Escribir, en forma individual y grupal, textos a partir de consignas de invención (metáforas muertas, instrucciones inútiles, muro descascarado, cartografía imaginaria...); entrevistas ficticias, semblanzas de personajes y poesías, relatos y episodios teatrales a partir de consignas que plantean restricciones propias de la retórica de estos géneros.
- Participar en proyectos de escritura colaborativa de ficción en blogs organizados por los y las estudiantes, en redes virtuales de escritores adolescentes y jóvenes y en otros formatos propios del mundo virtual” (NAP, 2011: 4-5).

Si centramos nuestro recorte en la enseñanza de la poesía y las prácticas de lectura esperadas, atendemos a los siguientes objetivos:

“En relación con la lectura de textos poéticos, recuperar y profundizar nociones sobre procedimientos del lenguaje poético a fin de reconocer sus efectos en la producción de sentidos y descubrir nuevas significaciones; explorar líneas de continuidad y ruptura en los procesos de creación poética; aproximarse a la consideración de algunas poéticas de autor” (NAP, 2011: 3-4).

Como vemos, cuando se alienta la “escritura creativa”, esta suele direccionarse mayoritariamente a la narrativa, con una preponderancia del estudio más o menos cristalizado de los géneros literarios, sus reglas y restricciones. Al despojar de su especificidad a los discursos literarios, la posibilidad de

una enseñanza de las prácticas de escritura literaria queda subsumida a la misma lógica de otras áreas del conocimiento, como podrían ser la biología o la historia. En este panorama, desde lo curricular, el interés por la poesía queda desplazado a un sitio marginal, el de esquematizar a fin de reconocer y clasificar ciertas potencialidades creativas de los discursos poéticos como objeto de enseñanza escolar.

Para el género narrativo se explicitan y sugieren algunas maneras de intervención, pero lo propio de la poesía, la creación de mundos, musicalidades, voces, y nuevas relaciones entre sujetos y objetos, quedan relegados a una zona incómoda. Al mismo tiempo, al suponer que la literatura “circula” como un discurso social más entre los otros, se corre el foco de la enseñanza de las especificidades propias de los discursos literarios, para dar relevancia a sus relaciones con esos otros tipo de discursos o direccionarla a la enseñanza de los usos normativos de la lengua legítima: “Si bien se ofrece a los estudiantes la alternativa de experimentar escritura estética, se focaliza la atención en la escritura –como lectores– de textos que den cuenta de su posición frente a lo leído, en relación a los propósitos de la formación general de la Escuela Secundaria” (NAP, 2011: 28).

Es importante señalar el hecho de que las formas institucionalizadas de la enseñanza de la lectura y de la escritura escolares se han vuelto hegemónicas, en el sentido que han transvasado la esfera de la actividad escolar para proyectarse sobre los diversos usos sociales de la lectura y la escritura, destacando reglas y principios, divididos en lecciones ordenadas (Lahire, Vincent, 1993, 1980). Por fuera de esa hegemonía, debiéramos preguntarnos sobre las formas de resistencia a la norma que actúan sobre *lo poético* y que la escuela delimita. La apropiación de prácticas de escritura literaria por parte de los y las alumnas no puede circunscribirse a las lógicas de la cultura escolar o a lo que en ella se produce en un entorno que continua siendo experimental. Como señala Rockwell:

“Los individuos se apropian la escritura en determinadas situaciones de vida, que a su vez están impregnadas por diversas historias culturales. En cada momento o situación, diversos procesos sociales impulsan la diseminación de la palabra escrita y conforman los contextos de apropiación posible. Por ello, una apreciación del carácter múltiple de la cultura escrita requiere entrelazar las trayectorias particulares de los individuos con las historias sociales de diseminación de la escritura” (Rockwell, 2000: 6).

Raramente, esas apropiaciones de la escritura que se dan como prácticas vitales con usos sociales específicos, sean identificables a las formas de tratamiento que se les da desde el marco escolar como sub-géneros literarios. Mientras, por un lado, gran parte de los profesores suele renegar de la escasa educación estética de los y las alumnas que no logran dar con la “sensibilidad poética” de cierto autor consagrado, ni se sienten conmovidos por versos que el docente considera del mayor “gusto”, y atribuir las causas de tal “fracaso” a la privación (en clases desfavorecidas) o la diferencia cultural (en subgrupos de clase), por fuera de lo canonizado-institucionalizado, existen otras prácticas poéticas sobre las que hay aún pocas investigaciones realizadas y que se oponen a ingresar sin tensiones en la cultura escolar. Hablamos de prácticas de lectura y escritura en las que el verso o la indagación sobre la *poeticidad* forman parte sostenida de la experiencia vital de niños y

jóvenes adolescentes. Para acercarnos al entramado de estas prácticas, es necesaria esa labor de acercamiento que nos propone la etnografía de la educación. Por el contrario, al delimitar las estrategias didácticas curriculares como políticas de Estado, se prioriza la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura de un modo instrumental:

“- Escribir textos propios del ámbito de estudio relacionados con temas del área (informes, entradas de enciclopedia, y otros géneros en los que predominen secuencias expositivas-explicativas); plantear un tema y considerar subtemas relacionados; incluir recursos para denominar y expandir información, (explicaciones, caracterizaciones, ejemplos, analogías, comparaciones, metáforas, casos); organizar el texto a través de título y subtítulos. Recurrir a imágenes, gráficos, cuadros, tablas, esquemas e infografías para desarrollar explicaciones o para complementar información” (NAP, 2011: 7).

Es de sumo interés para analizar estas cuestiones el artículo *Los nenes con los zombies, las nenas con los vampiros*, de Manuela Lopez Corral (López Corral, 2012), que indaga sobre las lecturas que realizan jóvenes alumnas de las últimas sagas best seller de literatura juvenil (*Crepúsculo/Fallen/Hush Hush*, entre otras). López Corral analiza las relaciones entre las prácticas de lectura de estas jóvenes y las prácticas institucionalizadas de lectura desde la experiencia de Camila, una joven a la que preparaba en clases particulares centradas en la normalización de la ortografía y la redacción (con obvios fines escolares). De lo relatado por la autora, se desprenden importantes datos sobre estas prácticas *no documentadas*, que ponen a sujetos, literatura y mercado, en una relación dinámica con esas otras lecturas y escrituras de las que la cultura escolar no suele dar cuenta. “Camila me dice que el libro que está leyendo lo vio de casualidad, cuando estaba en la cola de un gran supermercado” (López Corral, 2012: 56). Por otra parte, se muestra cómo no sólo las jóvenes devoran este tipo de literatura construida por autoras que direccionan la creación literaria a un público específico, en términos de identificación, sino también cómo los adultos suelen mirar y valorar este tipo de literatura:

“La familia de Camila menea la cabeza cuando la ven leyendo estos libros, pero se los compran, porque es lo que le gusta leer. Es verdad que son libros insertos en una lógica de mercado, completamente alejada de las apuestas ideológicas y estéticas de la literatura (Duarte, 2011: 93), pero pareciera que si los padres las condenan lo hacen porque no pertenecen al canon escolar, o al canon de los libros socialmente considerados buena literatura” (López Corral, 2012: 57).

En la actualidad, la visibilidad de la literatura en el ámbito de lo público forma una parte reducida de la totalidad de objetos y prácticas culturales que nos circundan. En ese espacio reducido que nos ocupa, los discursos literarios circulan en diferentes ámbitos y en diversas formas. La escuela no

puede decir que es la única comunidad de lectura/escritura que se encarga de manera masiva de tales prácticas.

El predominio de la pantalla por sobre el libro, o de la comunicación escrita mediada sobre “el cara a cara” de la oralidad, transformaron vertiginosamente el antes acotado y libresco objeto literatura. La era tecnológica disparó sus fronteras más allá de las clases, para aliarse a una numerosa serie de producciones y actividades culturales que coquetean con *lo poético* y que se muestran difíciles de asir o definir desde la cercanía; mientras la narrativa ha pervivido como la *vedette de las Letras* gracias al impulso siempre constante del mercado (lógica de los concursos, menciones, consagración mediante la prensa, entre otros) y a la cercanía con el discurso cinematográfico, las experiencias y actividades que tienen que ver con la poesía se encuentran relegadas a otro tipo de prácticas que ponen en crisis a las categorías de *lo poético* con las que venimos trabajando hace años.

Si extrapolamos al campo de la poesía la hipótesis con la que trabaja López Corral, al tomar estas otras lecturas/escrituras del cotidiano vital para reformular la enseñanza de la literatura en las aulas, podemos preguntarnos qué tipo de circulación de las *artes del verso* existe actualmente entre los jóvenes, y cómo difieren estas de manera sustancial de aquello que la escuela pretende enseñar en su recorte del objeto poesía. Desde esta perspectiva, observamos cómo el mundo de la poesía suele simplificarse en la lógica escolar a su enseñanza, ya sea en oposición a otros géneros discursivos, ya como catálogo de recursos retóricos; centrada en la estilización y estetización del lenguaje (poesía como “bellas letras”), o en relación a la biografía de los autores; ya en la enseñanza de la historia de la poesía canonizada o en la poesía presentada como “reino del sentimiento”. Generalmente, quedan por fuera los audaces usos humorísticos de la lengua oral, la estilización del lenguaje cotidiano en las escrituras virtuales, los nuevos géneros híbridos de escritura, el arte urbano, el mundo de las frases compartidas via web, el reblogueo, el hip hop, la murga, la cumbia o el regaetton, por parecer prácticas *heréticas* para la cultura escolar, que se empeña en “transmitir” el “tesoro de la cultura” a través de las voces autorizadas. Nuevamente, los punteos de los NAP sustentan esta hipótesis, cuando piden a los docentes y a los alumnos:

“- Reflexionar sobre el uso de variadas figuras retóricas (metáfora, metonimia, comparación, personificación, elipsis, anáfora, ironía, concesión, pregunta retórica, entre otras) en los textos literarios y no literarios, así como en el lenguaje cotidiano para interpretar los efectos de sentido que generan, tomando en cuenta los contextos de producción.

- Explorar y analizar las particularidades de los modos de hibridación y mixtura de las formas de oralidad y escritura en los nuevos soportes, medios y lenguajes digitales (mensajes de texto, chat /chat de voz, teleconferencias, foros, redes sociales)” (NAP, 2011: 20-21).

Ambos ítems apuntan a las problemáticas de manera esquemática y sin poner en cuestionamiento el corpus de conocimientos legítimos sobre los que se sustentan. A su vez, parecen dar soluciones

mágicas a problemas que son objetos históricos de investigación, como lo es la compleja diferencia entre aquello que es literario y aquello que no lo es.

En el sistema educativo actual de la provincia de Buenos Aires, se focaliza la enseñanza de la literatura en los últimos tres años de la escuela secundaria (4to, 5to y 6to), mientras que en los primeros tres años del ciclo la materia en la que se trabaja de manera indistinta con la lengua, los discurso, los textos y la literatura, ha sido denominada “Prácticas del lenguaje”. Los técnicos que han confeccionado este currículum de literatura para el ciclo superior decidieron organizar la enseñanza de la literatura en un esquema ascendente basado en cosmovisiones.

En este recorte que los autores reconocen como arbitrario hay, sin embargo, una lógica. De esta lógica propiciada como plan de intervención en la organización del material curricular heredado, podemos tomar pautas de interpretación para leer lo que subyace (o mejor dicho: subfluye). El encadenamiento propuesto esboza una metáfora analógica funcional del desarrollo; así como se “desarrolló” el pensamiento “racional” de la humanidad a través de una historia “desplegable”, del mismo modo la historia de la literatura serviría para dar cuenta del desarrollo de las habilidades cognitivas de los sujetos, en un ascenso de complejidad que de un modo finalista concluirá en el preciado pensamiento crítico abstracto “atesorado” en la “buena literatura”. Así refiere el currículum a la justificación lógica de esta selección:

“Cuando no se comprenden las razones y no se puede dar una explicación científica de los hechos tienden a buscarse argumentos míticos, se ‘construye’ ficcionalmente una explicación. La evolución de la humanidad y el crecimiento de la persona permiten un vínculo más mimético con la realidad y comienzan a encontrarse razones y explicaciones que vinculan a la persona con el ambiente. En simultáneo, al tener la distinción de lo que se puede considerar realista, se abre la alternativa fantástica. Por último, cuanto mejor conocimiento se tiene de la realidad, de los cánones, las normas y las reglas, más posibilidades existen de transgredirlas, de ingresar al universo de las rupturas y las experimentaciones. Se podría decir que esta instancia es la más ‘vanguardista’ y compleja” (Diseño curricular para la escuela Secundaria. Marco general para el ciclo superior, 2010: 15-16).

En el fragmento citado se observa lo que Cuesta (2011) problematiza en su tesis doctoral, al postular la categoría de *encastre*. Existe una superposición de presupuestos pertenecientes a perspectivas didácticas que entran en conflicto, tanto desde las ideas de sujeto como de las ideas de conocimiento que suponen, y los objetos de conocimiento que recortan. En cuanto a la concepción del sujeto, pervive la idea de que estos son homologables y que poseen un desarrollo cognitivo homogéneo, que debe ser acompañado por actividades de “complejidad ascendente”. Además, se da por sentado que este encadenamiento “del mito a la vanguardia”, propiciaría el despliegue de la racionalidad como condición de posibilidad de la política y, por ende, de la construcción de la ciudadanía, objetivo primordial de la enseñanza pública. Conceptos y tópicos comunes sobre la literatura son dispuestos a fin de garantizar un esquema, un simulacro de lo que la literatura o lo

poético es a los discursos sociales. Se pretende que las prácticas literarias escolares sirvan al encadenamiento lógico subyacente que se ha impuesto como matriz para homogeneizar la enseñanza y garantizar el aprendizaje de una identidad nacional (o latinoamericana) simplificada. En el fragmento citado hay varios puntos que hacen ruido (por ejemplo, el concepto de *vanguardia* no puede constreñirse a las *vanguardias históricas* así como tampoco la posmodernidad puede dejar de construir *mitologías*) en tanto presentan una visión *historizante* de la literatura que sintetiza la diversidad presente de prácticas literarias y metaliterarias de los sujetos a una historia simplificada de los géneros literarios, un catálogo de sus procedimientos o un culto a la genialidad en la figura de autores y movimientos consagrados. El aprendizaje literario de los últimos años de la secundaria, lejos de centrarse en la enseñanza de prácticas de lectura y escritura literarias, sigue en busca de la construcción de una ciudadanía alfabetizada funcional a la sociedad tecno-industrial. Se piensa en lectores ideales con nociones de narratología que puedan discernir géneros (ya sean literarios o discursivos), tipos de narradores, tipos textuales, recursos estilísticos, y demás tópicos del saber literario de manera abstracta, pero que raramente indaguen sobre las actividades y experiencias poéticas que ellos mismos realizan en el cotidiano, o por las que se encuentran atravesados socialmente y a las que no hay teoría, crítica u observación, que aún haya documentado con rigurosidad. Si releemos el currículum para Literatura de Secundaria nos podemos encontrar con sugerentes argumentaciones que sustentan nuestras hipótesis de la simplificación de *lo poético* en las lógicas escolares:

“El arte es, entre otras cosas, una forma de conocimiento. La literatura es un arte que pone en juego el uso de conceptos. Dichos conceptos deben ser analizados en las obras de modo que los estudiantes puedan realizar un proceso que les permita identificar estilos, poéticas, rasgos de época, de escuela, discusiones con otras posturas frente a la literatura, etc. Por ejemplo, en las obras narrativas son centrales los conceptos de autor, narrador, personaje; en la poesía el concepto de sujeto poético (yo lírico); en las obras teatrales la diferencia entre representación teatral y texto dramático, los conceptos de unidad de acción y unidad de tiempo, entre otros” (Diseño curricular para la escuela secundaria. Marco general para el ciclo superior, 2010: 13).

Como vemos, en relación a la poesía, se pone en el centro el concepto de *yo lírico*, como si éste bastase para dar cuenta de las múltiples manifestaciones posibles de la actividad del verso. El espacio que antes ocupaba la rima y la métrica en la enseñanza de la poesía parece ocuparlo este *yo lírico*, que esconde una concepción romántica de la poesía en la que predomina la expresión de los sentimientos de un sujeto, real o ficticio, como base de la actividad poética. Si bien es importante la indagación sobre el *yo lírico*, no es necesariamente central para ingresar en poéticas que ponen en duda esta concepción de poesía presupuesta.

Tomemos un fragmento de una secuencia didáctica propuesta como modelo, para pensar la enseñanza de la poesía en un 2° año de la escuela secundaria:

“Se ponen a disposición de los alumnos diversos libros de poemas, provenientes de la biblioteca escolar o de la casa del docente, de los que se debe elegir uno para leer en forma íntegra y personal durante el mes. Se invita a los alumnos a hojearlos. Luego se les presenta la consigna para ese trabajo a realizar durante tres semanas:

Consigna para el trabajo grupal

El alumno elige un libro de poemas y escoge un grupo, de acuerdo a la elección del libro, para llevar adelante el trabajo. Si hay un solo ejemplar y no se consigue otro, el libro circulará entre los alumnos. Para esto, los alumnos deberán comprometerse en plazos que tendrán que cumplir. Los acuerdos entre pares quedarán escritos durante la siguiente semana, y será parte de la evaluación que los alumnos mismos harán de su proceso al finalizar la secuencia.

Durante la semana, a través de la biblioteca o de Internet, los alumnos buscarán información sobre el libro elegido de acuerdo con el siguiente esquema:

- Época y lugar en que fue escrita la obra.
- Movimiento literario al que pertenece el autor y reconocimiento de las características del movimiento en la obra.
- Biografía del autor.

El docente revisará los prólogos de las ediciones manejadas por los alumnos o suministrará algún estudio crítico sencillo. Guiará la búsqueda y selección de material informativo sobre el contexto histórico, el campo intelectual, el movimiento literario y la biografía del autor” (Modelo de secuencia: *De poetas todos tenemos un poco*. Curso Virtual de capacitación docente de la DGCYE, 2012).

Como se desprende de la actividad propuesta por la docente, el énfasis está puesto en un movimiento que va desde el texto poético hacia “el afuera”, hacia aquellas relaciones que pueden establecerse con el conocimiento enciclopédico que pueda dotar de información al tema o al poeta tratado. El rol de agente lo lleva el docente, que es quien autoriza y legitima las intervenciones de los alumnos. Así, se margina la indagación por la construcción de sentido o por las estrategias poéticas de argumentación que suponen, así como el trabajo sobre la sonoridad o musicalidad o la pregunta sobre el uso de la voz o los recursos expresivos de entonación, entre otras, las especificidades de la labor poética. A su vez, se supone que los alumnos pertenecen al mismo sector sociocultural del docente, como lo muestra la selección de libros recomendados y la aclaración posterior.

Algunos libros recomendados:

El libro de versos (José Asunción Silva).

Prosas profanas y otros poemas (Rubén Darío).

Soledades, galerías y otros poemas (Antonio Machado).

Primera Antología Poética (Juan Ramón Jiménez).

Romancero Gitano (Federico García Lorca).

El Rayo que no cesa (Miguel Hernández).
Espantapájaros (Oliverio Girando).
La ciudad sin Laura (Francisco Luis Bernárdez).
Antología (Baldomero Fernández Moreno).
Ternura (Gabriela Mistral).
El dulce daño (Alfonsina Storni).

“El motivo de elegir a estos poetas dentro del corpus propuesto, es la relativa facilidad de su lectura y la familiaridad con las formas poéticas empleadas (que seguramente forman parte de la cultura escolar de los alumnos). La razón de proponer un libro completo y particular, tal como lo concibió y publicó el autor, es que permite que los alumnos, bajo la guía del docente, se asomen a la *mirada* del poeta sobre sus propias preocupaciones existenciales y estéticas en un momento de su vida. Sin necesidad de entrar en teorizaciones complejas, los alumnos pueden comenzar a construir un conocimiento intuitivo sobre la vida, la obra, el contexto, las influencias y el campo intelectual, y confrontarlo con su propia mirada como lectores, insertos en su propio espacio de experiencia” (Modelo de secuencia: *De poetas todos tenemos un poco*. Curso Virtual de capacitación docente de la DGCE, 2012).

Variables como *facilidad de lectura y familiaridad con las formas poéticas empleadas*, muestran una confección previa de la secuencia que vendría a situarse en la adaptación o aplicación de los postulados curriculares, como vimos antes, repletos de particulares y problemáticas ontologías que psicologizan al sujeto y al conocimiento adolescente.

Ahora bien, vale preguntarnos: ¿Sería justo para la *literatura viva*, incluso para los sujetos que hacen cosas con *lo poético*, hoy en día con renovados impulsos y visibilidad pública, un objeto de enseñanza acotado a una práctica institucional que no se adecua a las significativas prácticas poéticas efectivas que circulan en los usos sociales de lengua oral y escrita? ¿Debe la escuela dar vuelta los modos socialmente visibles de la actividad poética para continuar con la cristalización de un concepto de literatura direccionado al pasado? ¿Puede la escuela secundaria transformarse a sí misma desde un movimiento crítico que surja desde la cotidianidad del aula y de la labor docente y que genere un conocimiento legítimo sobre maneras de abordar el trabajo sobre lo literario y lo poético que surtan efectos y doten a la literatura de un mayor lugar en la repartición de las actividades culturales a la vez que se pregunten por ella?

Como bien señaló Sandra Sawaya en el marco de un seminario dictado en la FaHCE⁴⁷, en 2012: “estamos en el momento de decir que no conocemos suficientemente como son las vidas de los jóvenes porque estas fueron estudiadas con instrumentos que no nos permitieron conocer la complejidad en la que la situación de enseñanza nos coloca”. Intervenir sobre nuestro *desconocimiento* implica lanzarnos a la búsqueda de reformulaciones que permitan que nuestros

⁴⁷ Apuntes de Seminario de Posgrado. *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. Dictado en el segundo cuatrimestre del 2012 en la FaHCE (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) de la UNLP (Universidad Nacional de La Plata).

modos de mirar la enseñanza de la literatura, especialmente de la poesía, adquieran una legitimidad que permita repensar desde la didáctica, los modos en los que la teoría literaria, la lingüística y la crítica universitaria piensan y legislan lo que se entiende por poesía, y nuestras prácticas de enseñanza respecto a esta.

Finalmente, por más que le pese al academicismo reconocer que mucho del trabajo realizado hasta la actualidad ha servido para contribuir a la producción institucional del *fracaso escolar*, las investigaciones en didáctica de la literatura pueden proponer importantes cambios de perspectiva para las ciencias sociales, ya que ofrecen instrumentos y prácticas de análisis, interpretación e intervención, que reconfiguran los modos en los que nos situamos para que la labor docente no sea tan solo la de la *normalización* de los sujetos, sino también la de enseñanza disciplinar, la apropiación de las diversas formas de conocimiento sobre lo literario que circulan socialmente y su puesta en juego, tanto en las políticas de conocimiento, como en las prácticas de enseñanza en nuestras aulas reales.

Bibliografía citada

- Bracchi, Claudia y Paulozzo Marina (2010). *Diseño curricular para la escuela secundaria. Marco general para el ciclo superior*. DGCYE (dirección general de cultura y educación), Buenos Aires.
- Chaves, Mariana (2005). "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". *Última Década* N° 23. CIDPA, Valparaíso, diciembre, pp. 9-32.
- Consejo Federal de Educación (2011). NAP (*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*) Documento aprobado por Resolución CFE N° 180/12. Modelo de secuencia (2012). *De poetas todos tenemos un poco*, Curso Virtual de capacitación docente de la DGCYE, disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapacitacion/default.cfm?path=modulos/segundoanio.htm>
- Lahire, Bernard (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon. Presses Universitaires de Lyon.
- Lopez Corral, Manuela (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*. Año 3, Nro.5, octubre, FaHCE-UNLP, pp. 51-63. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/LLD.Lopez%20Corral-%20nro%205.pdf>
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983). *La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, São Paulo, Brasil.
- Rockwell, Elsie (2000). "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura". *DiversCité Langues*. En ligne. Vol. V. Disponible en: <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>
- Sawaya, Sandra M. (2008). "Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil". *Universitas Psychologica*. vol.7 no.3 Bogotá Sep./Dec. Disponible en:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000300019

Vincent, Guy (1980). *L'école primaire française, Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.

Parodias de alumnos al saber docente: literatura, cultura popular y humor

Mariano Dubin

Irreverencias, chistes, flatulencias, eructos, las llamadas malas palabras, guarangadas parecen presentarse tan cotidianamente en las aulas como ausentes en los debates y desarrollos críticos sobre las prácticas docentes. Hay todo un mundo allí de gestos, intervenciones y escritos que conocemos poco o, en todo caso, los hemos pensado como problemas menores. Como docentes, posiblemente, recordemos alguna anécdota con mucho humor, donde un alumno se burla de un conocimiento enseñado, de una categoría usada, de una manera de hablarles. Hay en estas acciones, para decirlo en los términos del teatro de Bertolt Brecht, un *efecto de distanciamiento*: la irrupción de un discurso que rompe la mimesis impuesta. Una manera de opinar sobre lo literario que introduce sentidos que se pueden presentar como absurdos, extraños, bizarros desde nuestros marcos canónicos de enseñanza literaria: ¿Por qué comparar la narrativa de Silvina Ocampo con las series de Cris Morena o por qué relacionar a Roberto Arlt con Marcelo Polino?

En el presente artículo, buscamos explicar a través de ese recurrente reír de los alumnos, una manera específica de conocimiento que merece el detenimiento de su estudio para pensar la enseñanza de lengua y literatura. De tal modo, se busca empezar a estudiar esta serie de acciones que hemos caracterizado por su función paródica a los saberes docentes -no, necesariamente, a los docentes- y proponer un primer acercamiento crítico al tema.

La parodia como práctica popular

El crítico ruso Mijail Bajtin suele ser considerado por su obra *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento* (1965 - 1989), como el fundador de los estudios contemporáneos de la cultura popular. En este libro analiza la obra de François Rabelais, *Gargantúa y Pantagruel*, estableciendo que su estudio no puede realizarse a través de un análisis meramente formal o inscripto en la tradición literaria de la *cultura oficial* sino que deben estudiarse sus *fuentes populares* para comprender los sentidos de su obra. Estos sentidos provienen de la cultura popular medieval y renacentista que transgreden y resisten los cánones y reglas del arte literario oficial. La *cultura popular* es una cultura milenaria; la cultura de la plaza pública, del humor popular, del cuerpo.

Básicamente, es una cultura cómico-popular que se desarrolla en oposición a la *cultura oficial*, de tono serio, religioso y feudal.

En tal sentido, la cultura cómico popular expresa una visión del mundo, del hombre y de las relaciones humanas, deliberadamente diferente de la oficial. Su lógica es la inversión de los valores, jerarquías, normas y tabúes religiosos, políticos y morales establecidos, en tanto oposición al dogmatismo y seriedad de la cultura oficial. Los excesos, el cuerpo, lo material, son sus características. La lógica de las cosas al revés -la inversión- plantea la relatividad de las verdades y las autoridades dominantes. Elabora, también, una lengua que le es propia.

Si bien Mijail Bajtin propone un análisis recortado espacial y culturalmente en la Europa medieval y renacentista, piensa que esta característica paródica de las culturas populares o no oficiales, opera de un modo general en toda civilización humana, donde existan las clases sociales. En tal sentido, con sus precauciones metodológicas y las revisiones teóricas necesarias, nos preguntamos si en la escuela no existe una dualidad entre ciertos modos y usos de una *cultura oficial* y modos y usos de una *cultura no oficial*.

Una dualidad que podemos relacionar con las distinciones que Elsie Rockwell establece entre *historia documentada* y *no documentada* (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 2011). La primera es el relato oficial que se construye sobre la escuela a través de producciones pedagógicas, informes escolares, diseños curriculares, entre otros; lo que la autora considera “una mirada desde arriba de la vida escolar” (Ezpeleta y Rockwell, 1983:1). En cambio, la historia no documentada da cuenta de la cotidianidad, de los sujetos sociales concretos que comparten el aula y las prácticas docentes efectivas; la que define como una “mirada desde abajo” (Ezpeleta y Rockwell, 1983:6). Recuperando estas nociones podemos establecer que las lecturas paródicas que a continuación desarrollaremos dan cuenta de parte de esa historia no documentada. Una cotidianidad escolar que muestra lecturas literarias donde el cuerpo, el humor, la parodia, ocupan un lugar predominante.

Una primera aproximación: La parodia como irrupción del cuerpo

No es necesario pensar la parodia como un discurso que, necesariamente, está articulado para confrontar con el saber docente. Muchas de las parodias estudiadas aparecen como una de las formas que tienen los alumnos de hacer circular una serie de conocimientos sociales, culturales y estéticos distintos a los enseñados. Introduzcamos, en tal sentido, un fragmento de un registro de la Profesora Verónica Stedile Luna, en una clase de Prácticas del Lenguaje de segundo año, donde estaba leyendo “A la deriva”, de Horacio Quiroga:

“Era más o menos la quinta clase del año, estábamos aún en marzo según recuerdo. Luego de haber trabajado un poco rápidamente con poesía, pasé con los chicos de 2° año, a leer Horacio Quiroga. Como el cuento era corto, y suponía que así lo

aprovecharíamos mejor, decidí leer 'A la deriva' en clase. Estaba leyendo en voz alta entonces, y cuando llego a esta parte del cuento siento risas:

'Llegó por fin al rancho y se echó de brazos sobre la rueda de un trapiche. Los dos puntitos violeta desaparecían ahora en la monstruosa hinchazón del pie entero. La piel parecía adelgazada y a punto de ceder, de tensa. Quiso llamar a su mujer, y la voz se quebró en un ronco arrastre de garganta reseca. La sed lo devoraba.

-¡Dorotea! -alcanzó a lanzar en un estertor-. ¡Dame caña!'

Continué leyendo, con un tono de voz más elevado para tapar las risas, pero no funcionó, los que primero eran tres, ahora se habían convertido en cinco o siete. Entonces me callo, levanto la vista, y pregunto: ¿qué pasa chicos, qué es lo gracioso? Desde el fondo, Pedro empieza: 'Dame caña, Paulina, dame caña; dame caña, Paulina, dame caña', con ritmo de cumbia, y claras alusiones sexuales. La clase se volvió caótica rápidamente porque yo me tenté de risa y eso autorizó el bullicio total; pero la vinculación había sido muy ingeniosa y sorpresiva para mí, que nunca hubiera esperado que alguien relacionara un cuento tan mortuorio y sombrío, como es 'A la deriva', con el ritmo de una cumbia noventosa (porque además, si vale aclarar, el 'dame caña Paulina', no tenía, sorprendentemente, dejos de *reggeaton*, sino de la cumbia villera)".

La parodia, en este caso, opera a partir de la recuperación de una frase ("Dame caña"); introduce en la lectura literaria, y posiblemente sea una de las claves para explicar el funcionamiento paródico, saberes que no solemos considerar *literarios*. Transgrede una manera de entender la literatura como cifrada en sus aspectos puramente formales y en su serie estrictamente narrativa: una palabra es sacada de su contexto narrativo para ser relacionada con la letra de una canción.

La misma docente, con el mismo curso, unas clases después, estuvo trabajando la aguafuerte de Roberto Arlt "El idioma de los argentinos". Les pidió que imaginen qué significaría esa polémica sobre la lengua en 1930. Y un alumno acotó: *si es polémica, falta Polino*.

Podemos decir, siguiendo lo desarrollado por Marc Angenot (2010), a través de la reelaboración de Valentín Voloshinov y Mijail Bajtin, que el *discurso* no es un texto sino una manera de entender lo real (2010:68). Conocemos la realidad en términos discursivos y esos discursos, asimismo, son históricos. Frente a ciertos saberes disciplinares que se presentan alejados o escindidos de los sentidos de la experiencia y la subjetividad de los alumnos, estos hacen ingresar saberes de su mundo social y cultural: *si es polémica, falta Polino*.

Carolina Cuesta (2013) ha recuperado modos de definir y trabajar la literatura por fuera de los modelos clásicos de la teoría literaria del siglo XX:

"Otro posicionamiento sobre la literatura, acaso otro concepto que la destabique, como señala Marc Angenot, habilita también otro posicionamiento, u otro concepto, sobre la enseñanza de la literatura, que reconozca la variabilidad de los modos de realización

de eso que se llama la literatura en la disciplina escolar y el sistema educativo, pero también en otros espacios sociales” (Cuesta 2013:105).

Cuesta relaciona este destabique de la literatura con la experiencia de la enseñanza de la literatura que se explica como una(s) manera(s) de inscribir, producir y pensar lo literario, que nos informan que la subjetividad se revela como un hablar de la vida, sujeto a distintos órdenes de lo real y regímenes de verdad (Cuesta, 2013:116). Considerando la lectura literaria como un modo de hablar de la vida, estas intervenciones de los alumnos se presentan como una manera de introducir sus experiencias y subjetividades.

No obstante, la irrupción de la risa puede ser caracterizada, tal como lo hace la Profesora Stedile Luna, como caótico pero no sólo, señalemos, por la introducción de otros saberes, sino por un posicionamiento corpóreo que acompaña a la parodia y que es una de las características principales, según Mijail Bajtin, de la cultura cómica popular, es decir, un posicionamiento particular del cuerpo: risas, barullo, movimiento del cuerpo, gesticulaciones, entre otros. De alguna manera, se continúa representado que una buena clase o un buen alumno es aquel que mantiene la solemnidad, el silencio, la tranquilidad y, por el contrario, la risa, el barullo, los comentarios yuxtapuestos o el cuerpo en movimiento, suelen ser considerados como caos. Y si bien las clases no son un constante silencio y solemnidad, tampoco son una constante risa y barullo. Sin embargo, sentimos la aparición de esta última escena como un momento donde se suspende la enseñanza.

Hay toda una manera de entender lo real, digamos recuperando a Jean-Paul Bronckart (2007) pero, también, continuando con el trabajo de Bajtin, que se desarrolla en la cultura occidental a partir de los diálogos platónicos donde los sentidos se presentan como falsos, y para alcanzar la verdad hay que llegar a algo más profundo que los sentidos. En tal sentido, lo corpóreo queda fuera del saber verdadero sobre lo real. Cabría preguntarse cuánta mirada residual hay de estos conceptos bases del saber occidental para relacionar caos a la risa, la irrupción del cuerpo, el barullo, entre otros.

La parodia como supresión de las fronteras entre “alta cultura” y “baja cultura”

Mijail Bajtin recupera, como uno de los modos de la cultura cómica popular, la irrupción de nuevos valores que igualan lo “alto” y lo “bajo”. La cultura no oficial, según el autor ruso, desacraliza, relativiza y elimina las supuestas normas que establecen verdades absolutas, eternas e inmutables. En tal sentido, podríamos pensar cómo esa cultura no oficial opera en la enseñanza de la literatura igualando saberes consagrados de lo literario con otros saberes considerados “menores”. Retomo una experiencia de la docente Jesica Dahl en el colegio privado *Cristo Rey*, una escuela privada que reúne alumnos de diversas procedencias sociales, barriales y económicas:

“Con 6° año veníamos leyendo cuentos de Silvina Ocampo (‘Viaje olvidado’, ‘La Familia Linio Milagro’ y ‘Cielo de claraboyas’), varios ya habían comentado que eran cuentos ‘raros’ y al terminar una clase, un alumno dice ‘A estos cuentos los escribí... ¿cómo es la de Casi Ángeles?’. Sus compañeras lo miran con un gesto de ‘qué estás diciendo’ y a la vez reconociendo el comentario como una actitud típica de ese compañero, y le responden ‘Cris Morena’. ‘A estos cuentos parece que los escribió Cris Morena’, dijo sonriente”.

A través del registro no podemos saber por qué el alumno relaciona Cris Morena con Silvina Ocampo. ¿Serán sus mundos burgueses los que le produjeron la comparación? ¿Algún recurso narrativo? ¿Qué es eso *raro* que les produce el cuento para que lo relacionen con las series juveniles? En todo caso, esta comparación nos produce, en principio, una igualación que parece insolente: unir a Silvina Ocampo y Cris Morena y acá, claramente, está parte del efecto paródico del alumno.

La cultura no oficial, en tal sentido, no estaría relacionada solamente a las culturas populares sino, también, a los usos escolares de las culturas masivas, específicamente televisivas. Por eso, al citar, ahora, un registro de Carolina Añón Suárez, realizado en una clase de literatura de la Profesora María Contreras, en un 4° año de un colegio privado de la ciudad de La Plata, donde concurren alumnos de clases medias altas, encontramos, nuevamente, este tipo de intervención paródica. En clase estaban leyendo y discutiendo *Los días del venado*, de Liliana Bodoc:

“María pregunta las características de Dulkancellin, los chicos contestan hablando de su valentía y su heroísmo. Luego pregunta sobre las cualidades de Cucub y porqué le sirve a Dulkancellin tenerlo como compañero. Los chicos contestan que porque es inteligente y porque ideó el plan de huída. Luego dicen que también es cobarde porque se hizo pis cuando tenía que luchar. Ante ese episodio escucho a uno de los chicos que estaba sentado cerca mío comparar a Cucub con Caruso Lombardi, yo no tenía idea de quién era Caruso y por la cara de la profesora que también escuchó la comparación, ella tampoco sabía quién era. Buscando en internet me entero que se trata de un ex jugador de fútbol que hasta hace unos días ejercía como director técnico de San Lorenzo. Luego pruebo la entrada Caruso Lombardi cobarde en el buscador de internet y encuentro una noticia en la sección deportiva del diario Clarín del día 12 de mayo de este año: el boxeador Maravilla Martínez había sido convocado por un programa televisivo para analizar la “bochornosa pelea” entre Caruso y otro de los dirigentes del club. El reconocido boxeador habría tildado al DT como aquel que: ‘Tiene la actitud del valiente cobarde, da un paso para adelante y dos para atrás’. Comprendo entonces la pertinencia de la comparación que realizó el alumno”.

Hay toda una serie de comparaciones que hemos recuperado de distintos registros que proponen esta continuidad entre la lectura literaria y el mundo televisivo, tal como es en este caso la comparación entre Cucub con Caruso Lombardi o, en una clase registrada por el Profesor Matías Di

Benedetto, la comparación entre la figura del héroe griego y el *Pata* Medina, líder sindical de la construcción (Di Benedetto, 2012). Lo disruptivo que podría llegar a tener este tipo de relaciones es la igualación de dos mundos culturales que la cultura oficial determina en distintas jerarquías. Pero, tal como desarrolla Bajtin, una de las características de la cultura popular es desarmar, primero, la diferencia entre el actor y el espectador. En este caso, la necesidad de los alumnos de proponer sentidos propios al texto leído. Pero, en segundo lugar, esta introducción de un lector distinto al lector docente. Ingresa un *humor* irreverente que transgrede cánones, normas, lecturas consagradas.

A modo de conclusión

El presente trabajo es sólo una primera aproximación a las culturas populares y masivas y sus usos paródicos por los alumnos como un modo de apropiación de los saberes literarios que se inscribe en una investigación, mayor que venimos llevando a cabo sobre las culturas populares contemporáneas y sus prácticas estéticas recortadas en prácticas de lectura y escritura de alumnos en contextos educativos (Dubin, 2011, 2014). Por eso, podríamos señalar, volviendo a remarcar lo provisorias que son estas hipótesis, que las parodias de los alumnos permiten ingresar en el aula todo un mundo social, cultural y estético que suele estar invisibilizado de la historia documentada de la cultura escolar y que podríamos relacionar a prácticas y saberes de una cultura no oficial: ciertos usos del cuerpo, el humor como concepción del mundo, el ingreso de sentidos provenientes de las culturas masivas y populares, entre otros.

Finalmente, para finalizar la presente ponencia, quisiera recuperar una escena de *La taberna* (1877 - 1966) de Émile Zola para explicar cómo ciertos modos de lectura relacionados a las culturas populares y/o masivas subvierten o transgreden la cultura oficial. En esta escena, un grupo de obreros parisinos ingresan al Museo del Louvre. Al recorrer sus pasillos, el grupo no responde a lo que la "alta cultura" ha establecido como las *lecturas legítimas* sobre las obras pictóricas. En una sala, por ejemplo, los obreros observan que hay un clima apropiado para instalar una bodega; en otra, comentan lo feo que les resulta el arte moderno; la Gioconda les recuerda a una tía; y los desnudos producen risas y comentarios pícaros. La escena muestra lo altamente tipificadas que están ciertas lecturas sobre arte y, asimismo, lo diversas y transgresoras y originales que pueden ser las lecturas de producciones artísticas consagradas cuando los lectores/espectadores no responden a los cánones de la cultura oficial. La parodia, por tanto, funciona, principalmente, como un desplazamiento de las normas estéticas hegemónicas y la irrupción de una lectura subalterna; el humor operaría como un recurso que borra las jerarquías pero, también, como una concepción del mundo desacralizada, no solemne, que relativiza las verdades eternas, inmutables y únicas.

Se podría repensar cómo ciertas lecturas legitimadas en la enseñanza literaria -provenientes del estructuralismo, el posestructuralismo, las tipologías textuales- producen un obstáculo epistemológico (Gerbaudo, 2010) para poder analizar esas otras lecturas que provienen, como en la escena de *La Taberna*, de lectores que ignoran o, inclusive, menosprecian las lecturas legitimadas sobre la

literatura. Las parodias de alumnos al saber docente ponen en evidencia lo artificiosa y azarosa que son las construcciones ideológicas y conceptuales de las lecturas legitimadas.

Bibliografía citada

Angenot, Marc (2010). El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bronckart, Jean-Paul (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Cuesta, Carolina (2013). "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad". Revista Literatura: teoría, historia, crítica, Universidad Nacional de Colombia, Volumen 15, Número 2, pp. 97-119.

Dubin, Mariano (2011). Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes. Tesis de licenciatura, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.391/te.391.pdf>

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Gerbaudo, Analía (2010). "La literatura y otras formas del arte en la escuela secundaria" en Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura, Buenos Aires, El Hacedor, Año 5, Nro. 5, agosto, pp.10-34.

Rockwell, Elsie (2011). La experiencia etnográfica, Buenos Aires, Paidós.

Zola, Emilio [1877] (1966). La taberna, Buenos Aires, Schapire.

Presupuestos acerca de las prácticas de lectura en documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires: sobre canon, literatura y experiencia

Mariana Provenzano

En el presente trabajo nos centraremos en el análisis de documentos curriculares correspondientes al sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Se trata de los *Diseños Curriculares de Educación Secundaria* (de ahora en adelante DC Literatura); específicamente se tratarán los apartados destinados a la fundamentación de los contenidos de la asignatura Literatura de 4°, 5° y 6° año de la Provincia Buenos Aires (actualmente vigentes)⁴⁸. Nos preguntaremos en particular sobre las concepciones acerca de la lectura que presentan tales documentos, en relación con ciertas nociones que resultan vertebradoras de estos lineamientos curriculares, como *literatura*, *experiencia* y *cosmovisión*. A través de este análisis queremos indagar, entonces, qué concepciones sobre las prácticas de lectura legitiman y orientan los lineamientos del DC Literatura para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires y qué efectos suponen, o imaginan tener, sobre las propuestas de enseñanza de la literatura que se desarrollan cotidianamente en las aulas.

Consideraciones previas

Nos parece oportuno repasar algunas particularidades de estos nuevos diseños curriculares, en el sentido en que podrían exhibir un “viraje” teórico sobre determinadas cuestiones en torno a las formas de abordar las prácticas de lectura y escritura. Cabe esta aclaración porque los documentos analizados se corresponden con cambios realizados en Argentina en materia de políticas educativas a partir de la derogación de la antigua *Ley Federal de Educación* (1993) y la consiguiente sanción de la *Ley de Educación Nacional* en el año 2004, junto con la implementación de los diseños curriculares

⁴⁸ Según consta en los mismos diseños curriculares, su proceso de elaboración se inició en el año 2005, con una consulta a docentes en la cual se valoraron las disciplinas y su enseñanza; continuó en 2006 con la implementación de los prediseños curriculares como experiencia piloto en 75 escuelas de la Provincia. Esta política curricular también supone una reorganización de los años de la educación media. En este sentido, a partir de 2007, todas las escuelas nucleadas en la actual Secundaria Básica (tres primeros años de la educación media) implementaron el Diseño Curricular para el 1° año (ex 7° ESB); durante 2008 se implementó el Diseño Curricular para el 2° año (ex 8° ESB) y en 2009 el correspondiente al 3° año (ex 9° ESB). La Secundaria, cuyos diseños curriculares para el área de Literatura analizamos en el presente artículo, se compone de los tres últimos años de la educación media, 4°, 5° y 6°.

a nivel nacional en el año 2006, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), aún en vigencia. Estos documentos curriculares fueron acompañados por diversas interpretaciones y capacitaciones docentes a nivel nacional, provincial y jurisdiccional que acreditaron la formación del cuerpo de profesores para el trabajo con los nuevos DC Literatura, y que aún hoy son objeto de debates dentro del campo de la enseñanza (Pantano, 2011; Cuesta, 2011).

Mencionamos dicha característica debido a que una de las novedades introducidas en los DC Literatura, aquí analizados, es que el recorte del objeto de enseñanza, la *literatura*, pasa a denominar la asignatura en el Ciclo Superior de la Educación Secundaria (4°, 5° y 6° años). Así, se realizan algunas especificaciones en cuanto al enfoque didáctico de este espacio curricular

La materia Literatura toma como objeto de enseñanza las prácticas del lenguaje. Tiene por lo tanto el mismo enfoque didáctico que la materia Prácticas del Lenguaje de los tres primeros años de la Educación Secundaria pero se especializa en uno de sus ámbitos de uso: el literario (DC4 Literatura, 2010: 9).

Podemos observar que esta decisión teórico- didáctica a la vez que está buscando ofrecer una continuidad entre los primeros años de la escuela secundaria, propone una “mirada” sobre los contenidos curriculares. La pregunta a responder es si se trata de un cambio de paradigma en las formas de entender la enseñanza de la literatura (y podemos agregar, de la lectura y la escritura) o sólo se observa un cambio de nombre (Pantano, 2011).

Desde los tres primeros años de la escuela secundaria, en los cuales la materia se denomina Prácticas del Lenguaje, se plantea un desplazamiento de la enseñanza de la lengua homologada a “sistema”, esto es, la antigua gramática, a la enseñanza de la lengua como “usos sociales”⁴⁹; decisión que se justifica epistemológicamente en fragmentos de trabajos de Mijail Bajtin. Las Prácticas del Lenguaje se presentan de este modo como recortes artificiales que tratan de “ordenar” las situaciones de uso sociales de la lengua en función de su enseñanza, generar ambientes apropiados a la manera de “estímulos” que propiciarían en los alumnos estas comprensiones cabales de la lengua⁵⁰. Pero si se cuestionan tales argumentos, podremos decir que en, primer lugar, la teoría bajtiniana refiere al carácter fundamentalmente social de la lengua, que no es lo mismo que “lengua en uso”; en segundo lugar, dicho carácter social está dado en el juego de regulaciones sociales del significado y sus apropiaciones (Cuesta, 2011: 208), sin desconocer su dimensión de construcción histórica, las condiciones sociales de la utilización de la palabra. Cuesta (2011) utiliza la metáfora del *encastre* de perspectivas para explicar las tensiones entre los paradigmas dominantes en los últimos años sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, y los saberes de los alumnos, que a su vez, sustenta una

⁴⁹ “Prácticas del Lenguaje”, es la denominación que recibe la asignatura en los tres primeros años de escuela Secundaria Básica: “Se definen las prácticas del lenguaje como las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción, y a partir del lenguaje” (DC 4 Literatura, 2010: 9).

⁵⁰ Esta cuestión se encuentra ampliamente desarrollada en Cuesta, C. (2011) *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de doctorado, FaHCE-UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

reconfiguración de la disciplina lengua y literatura, en enseñanza de la lectura y la escritura. Así señala que

el encastre de premisas de la psicogénesis y la perspectiva sociocultural en didácticas de la lengua o la literatura para la enseñanza de la literatura se ha vuelto más evidente en los niveles primario y secundario del sistema educativo (Cuesta, 2011: 201).

Incluso en la continuidad entre los primeros años y los tres últimos, se supone también otro nivel de reconfiguraciones que devela la fragmentación y atomización del conocimiento, y que persiste bajo la separación en lengua y literatura. En otras palabras, ¿en qué consiste un “uso literario” del lenguaje y qué implicancias presenta para las prácticas reales de lectura?

En su artículo “Reforma educativa, diseño curricular y docencia: un campo tensionado”, Érica Pantano (2011) realiza un análisis pormenorizado del diseño curricular para escuela secundaria de 4° año. En su trabajo, la autora sostiene que los mencionados cambios de nominación como “Literatura” en cuanto objeto de enseñanza, operan en el sentido de presentar a la literatura como un objeto de culto, en los cuales los significados, las formas de pensar, se encuentran “atesorados” en las obras literarias, residen en ellas (Pantano, 2011: 9).

Formar lectores de literatura

Como hemos anticipado, en los DC Literatura de la Secundaria de la provincia de Buenos Aires, se enfoca a la enseñanza de literatura en el marco de las llamadas Prácticas del Lenguaje. Los documentos presentan una serie de orientaciones didácticas y diagramas de contenidos destinados a enseñar “el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales” y “las especificidades propias del ámbito de uso de la literatura” (DC4 Literatura, 2010: 10). Debido a que en el presente trabajo intentaremos examinar los presupuestos acerca de las prácticas de lectura en los proyectos aludidos, nos detendremos en uno de los imperativos que se enuncian como objetivo de la enseñanza del programa de la materia Literatura, que es el de “formar lectores de literatura”. El siguiente fragmento, citado en el documento analizado y que corresponde a María Eugenia Dubois⁵¹, nos servirá para dar cuenta de las transformaciones enunciadas en el apartado anterior, en el que se remarca el cambio en la línea predominante sobre la enseñanza de la literatura, y en particular del lugar de la lectura

El sistema educativo en general nunca ha tenido en cuenta la trascendencia de leer desde una postura estética: evocando imágenes, recuerdos, sentimientos, emociones. La lectura “se estudia” en la escuela como algo ajeno, como algo que está fuera de uno

⁵¹ Dubois, María E (1996). *Espacios para la Lectura*. Órgano de la Red de Animación a la Lectura del Fondo de Cultura Económica, México, año II.

mismo para ser cargado, llevado, recordado, pero no vivido, sentido. Aún la lectura de obras literarias es siempre para los demás, especialmente para nosotros los docentes, rara vez, o nunca se permite a los alumnos leer para sí mismos. Se anula de esta manera la posibilidad de que el estudiante preste atención a las evocaciones que el texto suscita en él y a su modo de responder ante las mismas, lo cual contribuiría a hacerle tomar conciencia de la confrontación entre sus valores y los valores expresados en la obra literaria (DC4 Literatura, 2010: 11).

La palabra “estética” recupera una zona que abarca desde los postulados del “placer de la lectura”⁵², (expresados en “leer para sí mismos”) a una noción de lectura como práctica sociocultural, en este caso, ligada al concepto de *experiencia*, como algo “vivido, sentido”. En consecuencia, se subrayará la importancia de que “la experiencia literaria debe presentarse a los adolescentes como una posibilidad de vincularse con su experiencia personal (DC4 Literatura, 2010: 11)”. Estas consideraciones representan un cambio fundamental en la forma de encarar las prácticas de lectura, al menos desde sus enunciados. En la totalidad del documento se hará hincapié en la necesidad de abandonar modos de leer correspondientes a los lineamientos de la llamada “Comprensión lectora”, en los que leer sería realizar interpretaciones “literales” de los textos o encontrar explicaciones unívocas de estos; en cambio, se busca apelar al acto de leer como una práctica relevante del conjunto social, que “permite construir saberes que contribuyen a la comprensión del mundo, a una lectura más amplia, más comprensiva, más sensible de lo que nos rodea (DC4 Literatura, 2010: 13)”. Así, el lector alumno, podrá ir estableciendo sus propios gustos, gracias a un profesor que se guiará por sus preferencias estéticas.

Sin embargo, estos planteos tienen un correlato en los documentos analizados con ciertas orientaciones que resaltan el carácter que se le adjudica a los textos literarios como reservorios de la humanidad y la cultura. La constitución del canon escolar según estos lineamientos, implica la selección de aquellos textos y autores “*que no deben dejar de leerse*; es decir, aquellos que el docente considere imprescindibles para la formación de los alumnos (DC4 Literatura, 2010: 25)”. La pregunta por el canon, o corpus de textos, “adecuado” se imprime con un fuerte sesgo valorativo de unos sobre otros; o podríamos preguntar: por qué unos van dentro y otros quedan fuera. Observamos aquí una primera selección que viene dotada de una larga historia curricular que plantea decisiones y tensiones en torno a lo que se considera la literatura, los diagramas particulares que hace cada docente, y capacitaciones como implementación de un sistema, a las que se agrega la incidencia del mercado editorial resolviendo una demanda que termina re-creando los propios contenidos curriculares⁵³.

En los documentos oficiales que venimos describiendo, se dedican algunas páginas a sugerir un corpus de lecturas y su tratamiento. Citamos el caso del último año de Secundaria, que propone

⁵² En su artículo “El concepto de placer en la lectura” (2005), Mora Díaz Súnico expone la coexistencia de los paradigmas histórico y estructuralista para la enseñanza de la literatura, con la nueva pedagogía del placer, y sus contradicciones.

⁵³ No obstante, estas selecciones no están exentas de las decisiones personales de cada docente sobre aquellos textos que “funcionan”: los criterios de selección de los textos literarios varían en torno a un movimiento generado por las recomendaciones de otros, lo que “quedó” del recorrido por la facultad o el instituto, el propio canon escolar, como lo señala Carolina Girardin (2013).

Las formas cómicas (humorísticas) y sus variantes: la parodia, la sátira, la ironía, la farsa en la Literatura española y argentina. La literatura alegórica en España y en Latinoamérica. La ruptura y experimentación en Latinoamérica, en poesía, narrativa y teatro. Las distintas vanguardias (DC Literatura 6, 2011:17).

Y luego, se indican una serie de textos entre los que se destacan los tres primeros poemarios de Borges; la narrativa de Cortázar; un pantallazo de la literatura española que abarca desde *El Lazarillo de Tormes*, las sátiras de Francisco de Quevedo, las comedias de Lope de Vega, para dar paso al Quijote. La lista se completa con selecciones de Marechal, Arturo Cancela, Payró, Rulfo, García Márquez y Carpentier. En una selección en la que prevalece la agrupación por autor, se justifica también una posición respecto de lo que se considera que es la literatura, y nos vuelve a ubicar en la disputa sobre los textos literarios indispensables. La pregunta por lo que se debería leer en la escuela es en parte lo que Chartier y Bourdieu (2002) denominan “efecto de legitimidad”, es decir, que la respuesta no radica tanto en aquello que “verdaderamente” se lee, sino en aquello que parece socialmente legítimo.

Ante estos interrogantes, proponemos retomar el concepto de *cultura escolar* estudiado por Sandra Sawaya (2002; 2008) para explicar las formas históricamente institucionalizadas de la enseñanza de la lectura y de la escritura escolares, en el reconocimiento de que la escuela introduce saberes sociales para volverlos parte de sus currículos. Una cultura particular, la escolar, que posee sus propias lógicas históricas, y que como objeto de estudio ha sido interpretada, trazada, atravesada por la mirada “desde arriba” tanto de las líneas teóricas positivistas como críticas. Historia en parte documentada, pero que no alcanza a cubrir los intersticios que puedan ligar la historicidad de lo cotidiano con los grandes movimientos sociales. Por ello, estudios como los de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983), enmarcados en la tradición etnográfica, piensan a la institución escolar dentro de un complejo entramado

en permanente construcción, que articula historias locales —personales y colectivas— entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 2).

Es en la ubicación de este espacio en el que, parafraseando a Chartier y Bourdieu (2002), “verdaderamente” se lee.

En relación con lo expuesto anteriormente, podríamos reemplazar la pregunta por *lo que se lee* en la escuela, a *cómo se lee*. Entendemos que existen unas modalidades que registran una serie de tradiciones que fueron conformando el campo de la enseñanza de la literatura en las que se observa una continuidad en el culto por lo literal. Así, con sus variantes, enseñar a leer en la escuela se impone como una “literalidad universalizadora”, en la que todo aquello que se desvía de ese saber total, se ve como dificultad en la comprensión (Cuesta, 2010). Encontrar un saber cifrado, atesorado,

responder por las categorías de narrador, autor y otras, aparecen homologadas a las prácticas de la lectura, y a la pregunta por la esencia de la literatura. Sin embargo, la profusión de métodos y la revisión de los últimos planteos teóricos, han desplazado la pregunta por la literatura, por la "literaturidad", a los modos de abordarla, a determinar la existencia de objetos particulares que poseen una manera propia de inscribirse en y pensar lo literario (Robin, 2002).

La experiencia de la literatura

Siguiendo estos lineamientos, Sawaya (2008a) retoma a Lahire y Vincent, quienes estudian las lógicas escolares, para desnaturalizarlas y de, de ese modo, poder dar cuenta las relaciones de poder que las constituyeron

Al evidenciar la especificidad de la institución escolar y de sus prácticas pedagógicas en la socialización de los estudiantes, señala que las "relaciones pedagógicas de aprendizaje" buscan inculcar en los alumnos los saberes escritos y formalizados, así como cierta organización del pensamiento y de las relaciones de los alumnos con el mundo (Sawaya, 2008a: 875).

Podemos observar de qué manera las formulaciones anteriores cobran forma en explicaciones acerca de la literatura y su tratamiento como las que organizan los DC Literatura en *cosmovisiones*. Respecto de esta noción, en los diseños que estamos describiendo se aclara que responde a una "mirada" que ofrecen los textos literarios sobre el mundo. De este modo, funcionarían como criterio de selección del corpus a trabajar en el aula, y como principio orientador acerca de cómo se deben trabajar esos textos elegidos. En el caso del DC Literatura 4, se propone que predominen las cosmovisiones míticas y fabulosas, épicas y trágicas. En el DC Literatura 5 las formas realistas, miméticas, fantásticas y maravillosas, y por último, en el DC Literatura 6, las formas cómicas, paródicas, alegóricas, de ruptura y experimentación

El concepto de cosmovisión es muy amplio y se puede manifestar de diversos modos en los textos, en las poéticas de los autores, en las posibles lecturas de las obras. Por ejemplo, pensar en una cosmovisión realista no se limita al realismo como movimiento estético, sino que se pueden incluir obras de diversos tipos que van desde la poesía social de Raúl González Tuñón o de Pablo Neruda, hasta relatos contemporáneos como "Final de juego" de Julio Cortázar o "Conejo", de Abelardo Castillo. Hablar de una mirada trágica, no necesariamente remite a las tragedias griegas, ni siquiera a todas las obras teatrales que pertenecen a la tragedia; también podemos pensar en poemas de César Vallejo, de Miguel Hernández, de Alejandra Pizarnik, en los cuentos brutales de Abelardo Castillo o en algunas novelas de Héctor Tizón como *El cantar del profeta* y *El bandido*. Asimismo, hablar de la visión épica no significa simplemente abordar un corpus de textos de la épica clásica o las

sagas arcaicas en lengua española, hallando en ellos rasgos característicos de este género. Se trata ante todo de favorecer un diálogo con otros textos de diversos géneros y épocas atravesados por estos rasgos, por esta forma de ver el mundo e incluso de repensar ciertas categorías arquetípicas o tradicionalmente constitutivas de la épica (la construcción del héroe, del tiempo, del espacio, de la voz narrativa, entre otras). Es por eso que se puede pensar, por ejemplo, en una secuencia de enseñanza que ponga en diálogo *El Cantar del Mio Cid* con *El Eternauta* de Oesterheld. De este modo el docente debería propiciar un diálogo de la literatura consigo misma y con sus metatextos, dando lugar a recorridos de lectura donde cada texto al ser transitado por los estudiantes, se pueda modificar y entrar en relación con otros textos. Cada nueva lectura da lugar a un nuevo texto, y esta visión creativa debe orientar la totalidad del trabajo con la literatura en el aula (DC Literatura 4:14-15).

Además, esta forma de organización en cosmovisiones se presenta como análoga a estadios evolutivos en la persona (y en la humanidad), ya que al comienzo serían las formas miméticas las que permiten encontrar explicaciones sobre lo real porque, luego,

al tener la distinción de lo que se puede considerar *realista*, se abre la alternativa *fantástica*. Por último, cuanto mejor conocimiento se tiene de la realidad, de los cánones, las normas y las reglas, más posibilidades existen de transgredirlas, de ingresar al universo de las rupturas y las experimentaciones. Se podría decir que esta instancia es la más “vanguardista” y compleja (DC Literatura 4, 2010:17).

Esto último resulta interesante ya que nos encontraríamos con una especie de gradación en las lecturas (esencialmente de los sujetos alumnos) a la hora de la comprensión. *De lo más fácil a lo más complejo*, según la psicogénesis; o en términos de una historiografía literaria: para comprender las rupturas, primero habría que entender las formas más “primitivas” de las expresiones culturales. El desarrollo prosigue en los DC Literatura 5 y 6, en los cuales se propone el repaso de determinado autor del canon escolar/latinoamericano, y ciertas actividades de lectura y escritura que podríamos especular como las más cercanas a un ejercicio de teoría literaria. Así, *la experiencia de la lectura literaria* se sustenta en las siguientes prácticas del lenguaje a desarrollar

participar de situaciones sociales de lectura y escritura literaria; establecer relaciones entre el lenguaje literario y otros lenguajes artísticos; leer y producir textos académicos (de estudio) y críticos (de análisis) de literatura; construir un proyecto personal de lectura literaria (DC Literatura 6, 2011:16).

Dichas prácticas catalogadas como contenidos, que se describen como los “usos sociales” a atender para la enseñanza de la lengua, y específicamente en la materia Literatura como el “uso literario”, son reducciones de lo social.

Los distintos autores en los que hemos basado nuestro análisis (Bourdieu y Chartier, 2002; Cuesta, 2010; 2011, Sawaya, 2008a; 2008b) advierten que el aprendizaje de la lectura y la escritura

no son algo natural y universal. La escuela, como la institución que busca “inculcar” los saberes escritos y formalizados, lo hace por medio de estrategias y prácticas definidas por las relaciones de poder: los sentidos “correctos” de un texto, las formas de leer, las producciones textuales que se imponen a costa de otras “menospreciadas”, refuerzan, a pesar de reconocer la historicidad de estas prácticas, modelos que no son únicos ni naturales.

Por otro lado, las decisiones que justifican la elección de los textos para leer en el aula se encontrarían en las características que estos poseen. Las prácticas de leer literatura son vistas, así, como experiencias excepcionales en las cuales los textos literarios deberían poseer la propiedad de generar preguntas e inquietudes sobre las conductas humanas. Sin embargo, estas prácticas “desestabilizadoras” no están exentas de la proyección universalista del acto de la lectura en que todos caemos (Bourdieu y Chartier, 2002). Se trata de supuestos que derivan de una mirada etnocéntrica, basada en juicios de valor que presuponen que existen grupos que poseerían un pensamiento más “simple” y otros más “complejo”. Por el contrario, si los DC Literatura estuviesen asumiendo perspectivas sociales y culturales para sus puntos de partida sobre la lectura y la escritura, deberían reconocerlas como objetos de conocimiento que necesitan revelar al investigador, en tanto lector, y con ello, interrogarse sobre las condiciones sociales de producción de su lectura y sobre las condiciones en que él lee (Sawaya, 2008a). Sin este paso, establece una relación autoritaria: impone al objeto que pretende comprender su propia relación con el objeto. Descubrir un secreto atesorado en los textos, cifra que lo vuelve inteligible, es decir, comprensible; o textos que son seleccionados porque poseerían la capacidad de generar experiencias, acercarse a la vida de los jóvenes estudiantes que transitan por la escuela secundaria son, en suma, otras metáforas de lector.

Finalmente, queda revisar la noción de *experiencia*, como palabra clave dentro del campo pedagógico. Para no caer en un vaciamiento de su contenido, ni en su opuesto, ni una excesiva determinación en lo que debiera ser, como lo señala Jorge Larrosa⁵⁴. Se necesita poder dar cuenta sobre las muchas y varias experiencias de lectura de alumnos y docentes *en* la escuela, y fuera de ella (Cuesta, 2013), algo de lo que no conocemos aún lo suficiente.

Bibliografía citada

Certeau, Michel de (2000). *Invenición de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Chartier, Roger y Bourdieu, Pierre (2002). “A leitura: uma prática cultural”. Roger Chartier (Org.) *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade. Versión en español disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/996/99617936017.pdf>

⁵⁴ Seguimos la conferencia “La experiencia y sus lenguajes” (s/d). Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

- Cuesta, Carolina (2010). "Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas". *Leitura: Teoria & Prática. Revista Semestral de la Asociación de Lectura de Brasil (ALB)*, Campinas (San Pablo), Año 28, N° 55, diciembre, UNICamp - Global Editora, pp. 5-12.
- (2011). *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de doctorado, FaHCE-UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- (2013). "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad". *Literatura: teoría, historia, crítica*. Bogotá, Vol. 15, n° 2, julio – diciembre, Universidad Nacional de Colombia, pp. 97-119.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2010). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Literatura*.
- (2011). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES5: Literatura*.
- (2011). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES6: Literatura*.
- Díaz Súnico, Mora (2005). "El concepto de placer en la lectura". *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol III, Número 3, pp. 21- 32. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n03a02diazsunico.pdf>
- Dubois, María E (1996). *Espacios para la Lectura*. Órgano de la Red de Animación a la Lectura del Fondo de Cultura Económica, México, año II.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Girardin, Carolina (2013). "En busca del texto elegido. Decisiones en torno a los textos literarios en el ciclo básico de la escuela secundaria". *El tordo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 4, Nro 6, abril, FaHCE-UNLP. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero6/MGirardin.pdf>
- Pantano, Erica (2011). "Reforma educativa, diseño curricular y docencia: un campo tensionado". *El Tordo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, Nro 2, abril, FaHCE-UNLP. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-pantano-nro-2.pdf>
- Sawaya, Sandra M. (2008a). "Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil". *Universitas Psychologica*. Bogotá, Colombia, v.7, no.3, pp.869-882, Sept-Dic. Disponible en español: http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000300019&lng=pt&nrm=
- (2008b). "Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Año 4, N.º 4, mayo, Buenos Aires, El Hacedor, pp. 54-71.

Los autores

Sandra Maria Sawaya

Es Magister en Psicología por la Universidad de São Paulo (Brasil). Doctora en Psicología Escolar por la IPUSP, Universidad de São Paulo, la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París y la Universidad de Lyon II (Francia). Asimismo, se ha posdoctorado en la Università degli Studi di Roma 3 (Italia). Es docente del Departamento de Filosofía de la Educación y Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la USP, donde desarrolla actividades de enseñanza, investigación y extensión, tanto en el grado como en el posgrado. Sus líneas de investigación abordan la escolarización de las clases populares, las prácticas escolares y la alfabetización, las prácticas de lectura y escritura de las clases populares, la desnutrición y el fracaso escolar como preconceptos, y la reforma escolar en la alfabetización y la formación docente en Brasil.

Carolina Cuesta

Es Profesora, Licenciada y Doctora en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En la misma institución es Profesora Adjunta ordinaria de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I del Profesorado en Letras, investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS-CONICET) y Directora de la revista de divulgación virtual *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Dirige la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica (UNPE). Se especializa en didáctica de la lengua y la literatura, con un desarrollo sostenido en líneas de investigación sobre prácticas de lectura y enseñanza de la literatura en el marco de la formación docente. En la actualidad, indaga sobre políticas educativas y trabajo docente, particularmente sobre las relaciones entre los campos de la enseñanza de la lengua, la alfabetización, y la lectura y la escritura en la Argentina.

María Fernanda Ronconi

Es Profesora en Letras graduada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), donde cursa actualmente la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades, es adscripta a la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I del Profesorado en Letras e integra proyectos de investigación y extensión. Es docente de escuelas secundarias, Institutos de Formación Docente y en la Licenciatura en Enseñanza de las

Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica (UNIPE). Integra el Comité editorial *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura* (FaHCE-UNLP).

Ángeles Ingaramo

Es Profesora de Letras por la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Actualmente, cursa el Doctorado en Humanidades de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) mediante una beca del CONICET y con un plan de Tesis sobre el impacto de la importación y traducción de teorías literarias en la conformación de la Didáctica de la Literatura en la Universidad argentina. Ha participado en distintos congresos y publicaciones de las áreas disciplinares en las que inscribe su estudio. Desde el año 2007, forma parte de equipos de investigación financiados por la Universidad Nacional del Litoral que involucran la detección de los modos de enseñanza de la literatura en el territorio argentino durante el pasado reciente. A partir del año 2012 se involucra del Taller literario para niños "Tras la huella de la Mandrágora" (UNL), en el que participa en calidad de tallerista.

Manuela López Corral

Es Profesora en Letras egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), donde es graduada adscripta a la Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura I del Profesorado en Letras, e integra proyectos de investigación y extensión. Actualmente se encuentra finalizando su tesis de Licenciatura sobre los consumos literarios y culturales juveniles en escuelas de la ciudad de La Plata. Es docente de la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica (UNIPE). Asimismo, se desempeña como docente en escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de La Plata. También es Secretaria de Redacción de la revista *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura* (FaHCE-UNLP).

Matías Massarella

Es Profesor en Letras, por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En la misma institución es graduado adscripto a la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I del Profesorado en Letras. Se desempeña como Secretario de Redacción de la revista virtual *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, y como editor en la revista *Olivar*, de estudios sobre Hispanismo. Integra distintos proyectos de investigación y extensión en didáctica de la lengua y la literatura y de investigación en estudios sobre lírica (FaHCE-UNLP). Es docente de la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica (UNIPE) y en distintas escuelas del nivel secundario. Es poeta integrante del colectivo "Enjambre de Jengibres" y editor independiente de la Editorial Morosophos.

Mariano Dubin

Es Profesor, Licenciado y Doctorando en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En la misma institución es Ayudante Diplomado de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I, coordina proyectos de extensión y se desempeña como investigador en formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales (IDIHCS) dependiente del CONICET, donde realiza su tesis doctoral dirigida por la Dra. Carolina Cuesta y el Dr. Pablo Semán. Asimismo, es Coordinador académico de la Sede La Plata y docente de la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria, de la Universidad Pedagógica (UNPE). Integra el Comité editorial de la revista de divulgación virtual *El toldo de Astier. Propuestas y estudios para la enseñanza de la lengua y la literatura* (FaHCE-UNLP).

Mariana Provenzano

Es Profesora en Letras, egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En la misma institución, es Ayudante Diplomada de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I del Profesorado en Letras, integra proyectos de investigación radicados en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales (IDIHCS) dependiente del CONICET y proyectos de extensión. Es docente de la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica (UNPE), de Institutos de Formación Docente y de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. Asimismo, ha coordinado distintos talleres de enseñanza de la lengua y la literatura en espacios de educación no formal. Actualmente, se encuentra especializándose en Didáctica de la Lengua y la Literatura, en las líneas y perspectivas que abordan a la narración como objeto de estudio, las prácticas de lectura y escritura y los estudios sobre juventud.

Lectura y escritura como prácticas culturales : la investigación y sus contribuciones para la formación docente / Sandra Sawaya ... [et al.] ; coordinación general de Sandra Sawaya ; Carolina Cuesta. - 1a ed adaptada. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2016.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-1311-1

1. Formación Docente. I. Sawaya, Sandra II. Sawaya, Sandra, coord. III. Cuesta, Carolina, coord.
CDD 371.1

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina
+54 221 427 3992 / 427 4898
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2016
ISBN 978-950-34-1311-1
© 2016 - Edulp

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA