

Capítulo 3: Entre prácticas alternativas y prácticas instituidas: la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria

Por Valeria Sardi

Indagar en las prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria contemporánea puede ser una oportunidad para analizar y reflexionar en torno a cómo se configura la escuela a la luz de los cambios que se han dado en los últimos años a partir de la masividad y obligatoriedad. De qué modo los estudiantes aprenden qué saberes se privilegian, qué prácticas se llevan a cabo en las aulas, qué vínculo se construye en torno a los conocimientos y cómo se atiende o no a las particularidades de los contextos y los sujetos son cuestiones constitutivas a la hora de investigar los modos en que se enseña en las escuelas secundarias contemporáneas. Asimismo, no se puede soslayar el modo en que se crean las condiciones de educabilidad en escuelas urbanas que atienden a una población estudiantil diversa, con recorridos escolares diferenciados y con experiencias de vida múltiples cuando se trata de enseñar una disciplina como Lengua y Literatura que ha ido incorporando nuevos saberes pero en la que todavía persisten prácticas y contenidos de larga data que tensionan con las necesidades de los y las estudiantes que transitan hoy las escuelas secundarias.

Prácticas de enseñanza y tradiciones escolares

Los modos en que se enseña Lengua y Literatura en la escuela secundaria nos remiten, en primer lugar, a la configuración de esta disciplina en tanto trama de enunciados constituida por prácticas, saberes, métodos, materiales que establecen relaciones de interdependencia y que la conforman. Es decir, como señala Cuesta Fernández, podemos pensarlas

disciplinas en tanto “saberes-poderes, esto es campos de conocimiento ‘cuyos cuerpos visibles no están constituidos por el discurso teórico o científico (...) sino por la práctica cotidiana y reglamentada’” (Foucault, citado por Cuesta Fernández, 1997: 16). De allí que la disciplina escolar Lengua y Literatura se puede pensar en tanto entramado inscripto en un contexto sociohistórico determinado y condicionado por él. Se trata, entonces, de una construcción social e histórica, invención o artefacto constituida por tradiciones escolares —“modos de hacer y accionar de los individuos, esquemas o rutinas didácticas que están interiorizados en los docentes y alumnos de manera tal de volverse inconscientes y que se reproducen y repiten” (Sardi, 2006: 22) a lo largo del tiempo. Estas tradiciones presentan modos de enseñar la disciplina; de pensar el conocimiento escolar, el vínculo de los sujetos con los saberes, el lugar de los textos, la configuración de las prácticas de enseñanza y la apropiación, que se van configurando históricamente y que constituyen la disciplina escolar.

Si bien la disciplina va transformándose a lo largo del tiempo, también posee cierta durabilidad y permanencia que está dada por el código disciplinar (Cuesta Fernández, 1997); es decir, por “discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares” (ibídem: 20). De allí que la disciplina escolar se configuraría como una trama de tradiciones escolares que dan cuenta del cambio, pero, a la vez, de cierta permanencia y durabilidad que le asigna rasgos singulares y particulares que la definen como tal. En este sentido, la disciplina Lengua y Literatura se caracteriza por ciertos modos de intervenir didácticamente en los contextos de la práctica a lo largo del tiempo que son claramente reconocibles por estudiantes y docentes como, por ejemplo, la lectura de textos literarios en voz alta en la clase, la explicación oral, el dictado, la presentación de guías de lectura, las consignas de escritura, el abordaje

de textos literarios desde la perspectiva historiográfica y/o biográfica, el análisis sintáctico, por nombrar solo algunas. Estas prácticas dan cuenta de modos de pensar la enseñanza de la Lengua y la Literatura, el conocimiento y los sujetos en los diversos contextos de las prácticas.

El interés acerca de la existencia de prácticas alternativas de enseñanza (Puiggrós, 1990) o de imaginaciones didácticas (Sardi, 2005) en tanto prácticas contrahegemónicas, de ruptura respecto de ciertos modos instituidos de enseñar en las escuelas secundarias de la muestra – problema que nos propusimos investigar–, nos lleva necesariamente a mirar las prácticas en una historicidad y en un diálogo fuerte con cómo se configuraron las tradiciones de enseñanza en nuestro contexto, tanto en la escuela como en la formación docente. En este sentido, el relevamiento de las prácticas de enseñanza en las escuelas secundarias de la muestra considerada en esta investigación da cuenta de cómo en la actualidad conviven tradiciones escolares de larga data con tradiciones más recientes y, a su vez, nos muestra la existencia de un movimiento pendular entre modos de enseñar que buscan construir autonomía en los estudiantes y aquellos que siguen privilegiando el lugar preponderante del discurso docente en el aula.

En este sentido, en las clases registradas, se observa en relación con las intervenciones de los docentes para la enseñanza de la Lengua y la Literatura, cómo en algunos casos se propone abordar los contenidos escolares a partir de pensar la enseñanza en términos de una relación dialógica (Burbules, 1999); es decir, se establece un diálogo entre docentes y estudiantes en el que “los participantes buscan enseñarse el uno al otro y aprender el uno del otro” (ibídem: 55) y en ese intercambio se construye un vínculo transversal donde, como también señala Burbules, no importa quién haga las preguntas ni quién las responda, si hay coincidencias o disensos, sino la construcción de una relación igualitaria que promueve la apropiación del conocimiento de manera cooperativa.

Asimismo, y en relación con esta posición de la enseñanza desde una perspectiva dialógica, desde algunas instituciones se propone trabajar promoviendo la participación de los estudiantes, a partir de recuperar sus saberes y conocimientos vinculados con su vida cotidiana –tema que profundizaremos más adelante–, sus propias realidades y vivencias para establecer vínculos con el conocimiento escolar. Por ejemplo, una profesora de Literatura en una de las escuelas estatales orientadas al sector socioeconómico bajo, señala en una entrevista que le interesa “partir de las ideas previas de ellos, (...) que debatan entre ellos, (...) trabajar la escucha; es muy importante y es lo que más habría que reforzar porque a los chicos les cuesta mucho escuchar al otro, todos quieren decir, pero les cuesta prestar atención a lo que el otro dice, les cuesta escucharse”.

En este mismo sentido, en la escuela privada orientada a sectores medios y altos, tanto los directivos como la profesora de Lengua y Literatura entrevistada hacen hincapié en pensar la escuela y el aula como espacio de oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus propias reflexiones y pensamientos en torno al conocimiento y la realidad que los rodea –modalidad que luego se refleja en las clases observadas ya que se abordan los contenidos específicos de la materia en un ida y vuelta entre la explicación de la profesora y las intervenciones de los estudiantes. La clase se piensa desde una dinámica dialógica, con participación de los alumnos, y explicaciones acotadas de la docente a partir de dudas concretas de los estudiantes o de la necesidad de especificaciones conceptuales a partir del trabajo en puesta en común.

Esta perspectiva dialógica que se propone para el trabajo en el aula es un modo posible de intervención didáctica donde lo que se busca es que los estudiantes encuentren en el aula un “espacio de seguridad”, es decir, un espacio “en el que queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva al juego de las expectativas recíprocas y se posibilitan

asunciones de roles y riesgos inéditos" (Meirieu, 2009: 81). Espacio que permite a los estudiantes ir configurándose como sujetos autónomos para que puedan establecer una relación con el saber a partir de sus propios deseos, necesidades, recorridos, experiencias, biografías. De algún modo, la puesta en práctica de una enseñanza dialógica pone en crisis la concepción de la enseñanza tecnocrática en la que se privilegia la prescripción por sobre los saberes y experiencias de los sujetos; de allí que esta modalidad de trabajo invita a que los estudiantes tomen la palabra y vayan constituyéndose como sujetos de aprendizaje. Aún más, este modo de pensar la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria sería un ejemplo posible de la educación para la emancipación, como teoriza Jacques Rancière en *El maestro ignorante* (2003), en el que se obliga al estudiante a "usar su propia inteligencia", a no sentirse en condiciones de inferioridad frente al docente y sus compañeros de clase, a establecer una relación de reciprocidad con los otros y, desde allí, construir una relación con el saber y con el mundo.

En relación a esta perspectiva dialógica en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, en otras instituciones escolares relevadas en la muestra, podemos observar cómo siguen estando presentes, al menos por momentos, intervenciones didácticas donde se establece una fuerte dependencia de los estudiantes respecto del rol del docente y su saber, donde el acento está puesto en la explicación del profesor/a y en una perspectiva donde el conocimiento se presenta como cerrado sobre sí mismo y anclado en la exposición del docente. Así, por ejemplo, en la escuela estatal orientada a los sectores medios y altos, en una de las clases observadas, se registra poca participación de los estudiantes y el conocimiento es detentado por el docente, explicado por él y, por lo menos en la instancia observada, no se recuperan los saberes de los estudiantes. De algún modo, este estilo de enseñanza se vincula con la perspectiva de cierta tradición academicista, donde el conocimiento

valioso es enciclopedista, que respondería a cierta representación de educación prestigiosa y para una elite configurada socialmente en relación con esta institución. Aunque por momentos pareciera ser que el profesor intenta romper con esta tradición de enseñanza, se impone su discurso y su posición de saber sobre las voces de los estudiantes.

Una situación similar se presenta, en las clases observadas, en una de las escuelas estatales orientadas a sectores socioeconómicos medios en la que el profesor aborda los contenidos desde una lógica expositiva-explicativa según la cual explica oralmente, presenta su posición ideológica sobre los textos periodísticos leídos y las temáticas que se van desarrollando, y los estudiantes escuchan y tienen poca participación; en algunos casos hacen preguntas pero, en general, predomina el discurso del profesor y, luego, los alumnos copian su explicación para, por último, llevar adelante tareas donde se aplica el contenido abordado en la clase. Es decir, en esta secuencia didáctica el profesor se coloca en el rol de maestro explicador (Rancière, 2003) que se ufana en hacer comprender a los estudiantes aquellos saberes que considera relevantes, transmite conocimientos y puntos de vista personales. Esta situación se presenta con variantes –en las clases registradas en la investigación– en la otra escuela estatal orientada a sectores medios, donde se repiten las tareas asignadas –como la realización de una guía de lectura para el análisis del texto *La metamorfosis*, de Franz Kafka, o el análisis de la biografía del autor– en clases consecutivas y pareciera ser que no se da lugar a las posibles interpretaciones que podrían hacer los estudiantes a partir de la lectura de un texto perturbador como es el que están abordando en clase. La propuesta didáctica respondería a una rutina didáctica que, pareciera, se propone establecer una relación con el conocimiento restringida a lo escolar en tanto territorio donde se privilegia la dimensión evaluativa –como veremos más adelante– por sobre la apropiación cabal de los conocimientos.

Una primera reflexión en relación con las prácticas contextualizadas y las tradiciones escolares daría cuenta de que podemos observar dos polos en la enseñanza de la Lengua y la Literatura que oscilan entre dar lugar a una enseñanza centrada en el sujeto y en la construcción del aula como comunidad de indagación (Lipman, 2004), en la que se construye una relación igualitaria y un vínculo con el saber desde una posición cooperativa y, por el otro lado, una enseñanza donde todavía el docente sigue siendo el centro del proceso educativo y donde se privilegia el discurso pedagógico como poseedor del saber tensionando con los saberes de los sujetos. En este sentido, podríamos decir que se observa un movimiento pendular desde una perspectiva donde la enseñanza se piensa desde cierta concepción de construcción colectiva del conocimiento hacia una posición donde se intenta buscar otros caminos, pero, finalmente – acaso por el propio recorrido en la formación docente– se privilegia una tradición donde el saber se configura como cerrado, neutral y dado desde la enunciación docente. De allí que podríamos decir que la enseñanza de nuestra disciplina en la escuela secundaria aún convive con cierta tradición de enseñanza que piensa el saber en tanto construcción e invención sociocultural vinculado con la historia y los sujetos (Goodson, 2003) y otra tradición de larga data, todavía con presencia en la formación docente inicial, de raigambre positivista y tecnocrática que sigue sosteniendo la preeminencia del conocimiento enciclopedista y con poca vinculación con los sujetos en contexto.

Saberes y sujetos

En las entrevistas realizadas a estudiantes de las distintas escuelas relevadas en el proyecto de investigación, una de las preguntas que estaba pautada era "¿Qué sentido piensan que tiene estudiar esta materia para la vida?" y se proponía indagar en cómo los estudiantes significan sus aprendizajes y relacionan los saberes con sus propias

experiencias vitales. Algunas de las respuestas a esta pregunta fueron las siguientes. Dos estudiantes de la escuela privada dijeron "Te da cultura general y poder expresarte en lenguaje escrito y hablado más tranquila", "Para mí, más que para expresarse, te sirve cuando tenés que escribir algo no solo para no tener errores de ortografía, sino para poder escribirlo en forma coherente". Un estudiante de una escuela estatal orientada al sector socioeconómico bajo hizo hincapié en que la materia "te sirve para sistematizar, para organizar, para ver qué relaciones hay con otras cosas, (...) además te ayuda a expresarte mejor (...). Entender las relaciones entre lo que está pasando en el mundo, en Latinoamérica y en la Argentina y por qué los autores escriben lo que escriben". Otras respuestas a esta pregunta fueron: "La verdad es que está buena para leer, porque si no lees acá, hay muchos que no leen directamente (...), también para saber qué palabras usar cuando tiene que ser algo más formal", dijo una estudiante de la escuela estatal orientada a sectores bajos. "Además del tema de las oraciones que te ayuda a escribir, vas aprendiendo más cosas; le ayuda a la gente que le cuesta el tema de lengua, de aprender un lenguaje o sirve para saber escribir, analizar todo y aprender a leer; está bueno porque aprendés muchísimo con lengua, teatro, la noticia" señaló una estudiante de la escuela estatal orientada a sectores medios. Cada una de estas respuestas nos ubica en el territorio del conocimiento, en cómo los estudiantes asignan sentidos y establecen relaciones con los saberes específicos que se construyen o presentan en las clases de Lengua y Literatura; cada testimonio muestra diversos modos de dar cuenta de cómo se apropian de esos saberes y los vinculan con su vida cotidiana. En las voces de los estudiantes podemos reconocer modos de considerar los saberes específicos de la Lengua y la Literatura –en tanto saberes prácticos, teóricos, profesionales– como así también cómo cada uno se vincula con ese saber y lo relaciona con sus vidas, sus intereses y con los otros, en una relación que se da en la escuela y más allá de esta.

Asimismo, ese vínculo con el saber específico de la Lengua y la Literatura que establecen los estudiantes se relaciona, de algún modo, con las maneras en que el conocimiento específico se presenta y se configura en las clases (es decir, con la posibilidad o no de que los estudiantes se apropien del conocimiento –en tanto modos de hacer sitio a los estudiantes, de crear las condiciones para que aprendan, de acompañarlos en el recorrido educativo–). La relación con ese saber específico está vinculado, por un lado, con sus propias historias, sus subjetividades y sus trayectorias biográficas y escolares; y, por otro lado, con cómo el conocimiento escolar es producto de mediaciones institucionales que se objetivan en la experiencia cotidiana escolar (Rockwell, 1995) a partir de prácticas y rutinas en las que los estudiantes participan. En este sentido, como también señala Elsie Rockwell, no "es válido suponer una equivalencia entre lo que transmite la escuela y lo que aprenden los alumnos (...)" ya que "el proceso de aprendizaje en el educando se estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador. Cada sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se presentan en el aula; incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela" (ibídem: 16). En este sentido, analizar cómo el conocimiento específico se gestiona, configura, construye y presenta en las aulas de Lengua y Literatura de las escuelas secundarias relevadas podría contribuir a dar cuenta de los modos de concebir el conocimiento desde las instituciones y los docentes que trabajan en ellas, y de cómo ello podría redundar o no en las experiencias epistémicas de los estudiantes.

Analicemos un fragmento de una clase de Lengua y Literatura en una escuela estatal orientada a una población de nivel socioeconómico bajo, en la que se aborda el contenido escolar "variedades lingüísticas". Para ello, la profesora propone ver el video "Qué difícil es hablar en

español" –disponible en YouTube– en el que se abordan las diferencias lingüísticas de cada región de América Latina donde se habla castellano. A partir de la visión del video, la profesora modera las intervenciones de los estudiantes que van haciendo comentarios sobre las variedades lingüísticas:

(...)– ¿Los uruguayos también hablan de vos? –pregunta uno de los chicos.

–Sí, pero diferente –dice la profesora.

Otro chico dice que los uruguayos hablan "re mal".

La profesora les dice a él y a todos que se saquen el casete de los que hablan bien o mal porque todos hablamos bien.

Uno de los chicos agrega que depende de dónde fue criado cada uno.

– ¿Vos escuchaste lo que dije recién? –dice la profesora y explica que la lengua es algo vivo, que va cambiando todo el tiempo. Ustedes pueden ver cómo hay palabras que se ponen de moda –agrega.

Uno de los chicos da el ejemplo de que antes se usaban algunas palabras en la cárcel pero que su uso después se fue extendiendo.

–Por ejemplo–dice la profesora–, "bigote" ahora es una palabra que se usa en todos lados, pero en la cárcel se usaba como una forma de llamar al policía.

Uno de los chicos da ejemplos como "laverrap" o "tupper", que son palabras que se usan como sustantivos comunes pero que en realidad son marcas.

–Junto con el voseo pongo el lunfardo. Por ejemplo, ¿cómo se llama a la policía en lunfardo? –dice la profesora.

–"Cobani", "bigote", "cana" –contestan los chicos.

–¿Qué es lunfardo? –pregunta uno de los chicos.

–Hay muchas teorías sobre eso –dice la profesora. El primer diccionario lunfardo lo hizo la Policía. Algunas teorías dicen que el lunfardo es un lenguaje "tumbero". Otras teorías dicen que tiene que ver con una mezcla con la inmigración. Si a ustedes les gusta el tango, puede ser que escuchen muchas palabras en lunfardo. Por ejemplo, "turro" –explica.

–"Turro" es cariñoso –dice uno de los chicos.

–Bueno, pero antes significaba ser "garca", "guacho". "Bondi", por ejemplo, ¿de dónde viene? Hoy por hoy "bondi" no es solo el colectivo –dice la profesora.

–Es quilombo –dice uno de los chicos.

–Por eso. Vemos que se va cambiando el idioma. Hay que tener en cuenta que se trata de la adecuación a la situación lingüística.

Los estudiantes hacen preguntas, dan ejemplos, intercambian con la profesora sobre el tema que se está abordando en clase y, a partir de la visión de un video –un uso posible de las TIC como insumo didáctico en el aula–, con los aportes de cada uno de ellos y también con los ejemplos que ella va presentando, la profesora elabora en el pizarrón un mapa conceptual que da cuenta de las variedades lingüísticas. La docente va explicando a partir de ejemplos concretos que interpelan a los estudiantes en tanto usuarios de la lengua y, desde allí, va haciendo una sistematización teórica en base a las categorías propuestas por el variacionismo lingüístico, paradigma teórico en el que se apoya para la presentación del tema en clase. De allí que la profesora parte de los saberes de los estudiantes en tanto "saberes sujeto" (Foucault, 1996), saberes que provienen de sus experiencias y trayectorias socioculturales y que se reconocen como no sistemáticos o, podríamos

decir con Foucault, "saberes de la gente". A partir de esos saberes, va dando cuenta de los conceptos sociolingüísticos; es decir, no hay una tensión o conflicto entre saberes escolares y saberes sujeto. Asimismo, hay una preocupación de la profesora por poner en discusión o intentar desterrar los prejuicios lingüísticos presentes en los estudiantes, a partir de reflexionar sobre la diversidad lingüística y la idea de lo normativo.

En esta clase –como en la siguiente donde siguen profundizando en torno a este conocimiento pero abordando textos literarios– el conocimiento se presenta como una construcción colectiva a partir de establecer vínculos con el uso social del lenguaje y relacionar el conocimiento con los contextos reales de habla de los estudiantes. En este sentido, podríamos decir que el conocimiento en esta clase se piensa como situacional (Edwards, 1995) en tanto hay un interés en conocer y en aprender estableciendo relaciones con la realidad de los sujetos; lo mismo sucede con la construcción de la definición: no se trata de presentar el metalenguaje como categoría vacía sino, por el contrario, a partir de la reflexión y apropiación de las categorías por parte de los estudiantes, presentar la sistematización teórica.

En esta clase, además, se puede observar cómo hay una intencionalidad de la docente para que los estudiantes aprendan en relación con los otros –tanto con la docente como los compañeros de clase–, de manera colaborativa a partir de la puesta en común y la participación oral. En relación con esto último, podemos observar la preeminencia del intercambio oral entre docente y estudiantes dando cuenta de una enseñanza dialógica y pensada como una conversación no solo para apropiarse de los saberes específicos sino también como oportunidad para aprender a dialogar, respetar la opinión del compañero/a, escuchar al otro aun cuando no se esté de acuerdo. Asimismo, esta modalidad de interacción entre estudiantes y docente muestra la situación de aprendizaje como práctica social y colectiva, más que individual, que

influye en el modo en que se transmiten y construyen los conocimientos específicos, en este caso, las variedades lingüísticas.

Por otro lado, hay un interés de la profesora en que el aprendizaje de los conceptos teóricos se vinculen con la experiencia de los sujetos y que la apropiación de los saberes específicos se produzca poniendo en juego sus saberes como usuarios de la lengua; es decir, la profesora hace hincapié, con la intervención didáctica que lleva adelante en la clase, en que sus estudiantes puedan establecer relaciones entre el saber sobre las variedades lingüísticas y sus propias vidas, entre el conocimiento teórico y sus experiencias personales, y que puedan volver sobre sus aprendizajes, reflexionar en torno a ellos, cuestionarlos, si fuera necesario, como parte del proceso de apropiación del conocimiento. De allí que podemos afirmar con Rockwell (1995) que el contenido o conocimiento no es independiente de la forma en que se presenta en el aula y, como hemos visto en esta clase observada, la forma en que se presenta el conocimiento sobre variedades lingüísticas construye una lógica de la enseñanza que facilita la apropiación por parte de los estudiantes y da cuenta de cómo se piensa el conocimiento específico.

Otro modo de pensar la enseñanza de la Lengua y la Literatura se presenta en las clases observadas en otra escuela estatal orientada al mismo sector socioeconómico, donde la modalidad de interacción está dada por explicaciones de los docentes y cuadros explicativos en el pizarrón a partir de los cuales se abordan los textos literarios en fuerte vinculación con saberes históricos y culturales referidos al contexto de producción de la literatura analizada. Es decir, se parte de una representación de la literatura historiográfica en la que se prioriza un conocimiento de raigambre historicista y aparecen de manera difusa saberes literarios como procedimientos narratológicos, la figura del narrador, el discurso poético, entre otros. En este mismo sentido, en la segunda clase observada se trabaja con un poema de Oliverio Girondo

y, para abordar el texto, se presenta el contexto cultural en el que surgen las vanguardias literarias a partir de una extensa explicación del docente a cargo de la clase que, a través de una narración de distintos sucesos y la conceptualización resumida de algunas categorías del psicoanálisis, va desarrollando el tema. Luego, se establece la vinculación con el grupo de Florida y el de Boedo haciendo mención a algunas cuestiones temáticas. También se abordan en clase cuestiones de legitimación del campo cultural haciendo relaciones con el mercado literario actual que aportan a una lectura sociohistórica de los textos donde la dimensión literaria, al menos, queda acotada. En las dos clases observadas los docentes se proponen interpelar a los estudiantes recuperando sus lecturas, recorridos o saberes a partir del contexto sociohistórico y cultural sin, en principio, profundizar el análisis literario desde aspectos teórico-literarios; es decir, se privilegian los saberes historiográficos, dando cuenta de un modo de pensar el conocimiento literario donde este se configura como un saber subsidiario de la disciplina Historia –cuestión que rescata el estudiante que citamos al inicio de este apartado–, perdiendo así su especificidad en tanto discurso polisémico.

Una situación similar se observa en las clases registradas en la escuela estatal orientada a sectores medios en la que se privilegia el debate de temas sociales de actualidad que surgen de las noticias que están leyendo en clase y se da lugar a la participación de los estudiantes en forma oral en la búsqueda de la construcción colaborativa del conocimiento. Sin embargo, esto se produce en algunos momentos de las clases observadas –por ejemplo, cuando en la primera clase se les pide a los estudiantes que elaboren noticias– ya que, mayoritariamente, en los intercambios en el aula se observa poca relación con los saberes específicos disciplinares –como cuando el docente refiere a categorías teóricas o metalenguaje de la disciplina a partir del dictado de definiciones a los estudiantes.

Asimismo, en las ocasiones que se trabaja sobre aspectos conceptuales, como por ejemplo en la clase sobre noticia, los ejemplos propuestos por el profesor remiten a sucesos lejanos en el tiempo que, pareciera, teniendo en cuenta la recepción de los estudiantes, dificultan la apropiación de los saberes. Por otro lado, si bien el curso es tercer año y la asignatura en ese nivel es Lengua y Literatura, prácticamente en las clases registradas no se abordan contenidos específicos, por ejemplo, nociones de análisis del discurso, vinculadas con el discurso periodístico que se está analizando y relacionados con los contenidos curriculares del nivel.

Por otro lado, otra arista vinculada con el modo de presentar y gestionar el conocimiento en el aula para poner a disposición de los jóvenes, que observamos, por ejemplo, en una clase donde se está trabajando con el concepto de "narrador" en la escuela estatal orientada a los sectores medios y altos, es aquella vinculada con una concepción del saber específico que se construye de manera ambivalente: por un lado, desde el "rito del dato" (Rockwell, 1995), es decir, el saber se presenta como un saber en sí mismo, ligado a la explicación del profesor, como un dato o una información a reponer; y, por otro lado, el profesor enlaza ese contenido con la explicación del circuito de la comunicación, como se ve en el siguiente ejemplo:

–Si yo cuento una historia verdadera, ¿se me puede llamar narrador o se dice de otra manera? ¿Relator? ¿O cómo? –pregunta un estudiante.

–¡Muy buena pregunta! –dice el profesor. Estamos en un muy buen punto, porque las inquietudes están.

Entonces el profesor dice que es importante en este punto revisar lo que vieron en primer y segundo año sobre el circuito de la comunicación.

–¿Se acuerdan de cómo era eso? –pregunta el profesor.

Hablan del circuito de la comunicación y el profesor escribe en el pizarrón:

Emisor (autor) ————— Mensaje ————— Receptor (lector)

Narrador ————— Texto ————— Narratario

Explica que, una vez que uno entra en la situación comunicativa de un libro, ya no hay personas de carne y hueso, sino que hay narradores y narratarios, que son partes de las ficciones que construye el texto. El narrador tiene una relación con el mundo que lo rodea, es decir que el narrador puede contar algo que le pasó a él, o sea que pertenece al mundo narrado. Hablan de los tipos de narrador que pueden aparecer en el texto, van reconstruyendo estos tres tipos a partir de las preguntas que hace el profesor y las respuestas que van dando los estudiantes. Cuando hace las preguntas que los llevan a reconstruir estos tipos de narrador, les dice que se acuerden, que piensen en los cuentos de Horacio Quiroga que leyeron, y en *Crónica de una muerte anunciada*, que es lo que están leyendo.

A continuación de esta situación, el profesor les propone que lean los textos que escribieron. En ese movimiento, se observa un intento de trabajar con la metacognición, a partir de que los estudiantes tratan de interpretar los tipos de narrador que pusieron en juego en sus propios textos.

En este sentido, es interesante cómo se van construyendo en la clase unas formas de presentación del conocimiento, de interacción y de participación de docente y estudiantes que dan cuenta de la complejidad que implica enseñar y aprender; es decir, esta clase muestra cómo hay un vaivén, por decirlo de algún modo, entre una presentación del conocimiento en tanto saber que se presenta sin ambigüedades, nombrado con la precisión del metalenguaje en una definición y presentado como verdad incuestionable, y, por otro lado, un saber específico que recupera las trayectorias escolares de los

estudiantes/as, sus itinerarios lectores, sus saberes teórico-literarios adquiridos en la escuela y como consumidores culturales inmersos en el mundo contemporáneo. Es decir, se observa cómo el conocimiento se va configurando de distintas maneras a lo largo de las clases y cómo el docente lo va gestionando con sus estudiantes; por momentos sus clases se inscriben dentro de una posición enciclopedista y academicista y, en otros, trabaja dialógicamente con los estudiantes y la puesta en juego de sus saberes.

De algún modo, la figura en el tapiz que se esboza en estas clases daría cuenta de cómo –como señalábamos en el apartado anterior– se van conformando las tradiciones escolares en torno al conocimiento escolar yuxtaponiéndose, superponiéndose y reemplazándose de manera tal que se ven reflejadas en el hacer de los docentes, en su propia formación inicial y en las trayectorias escolares de los sujetos. Asimismo, este paisaje da cuenta, también, de cómo el conocimiento es una construcción cultural que varía a lo largo del tiempo, que muta, se transforma y permanece idéntico de acuerdo a lo que en distintas formaciones históricas se considera legítimo y valioso para ser enseñado. Esta configuración histórica del conocimiento influye directamente en la formación docente y, por ende, en las intervenciones didácticas de profesores y profesoras en la escuela secundaria.

Las consignas de trabajo en el contexto de la práctica

Otra dimensión a tener en cuenta cuando nos preguntamos acerca de cómo es posible en las aulas de Lengua y Literatura poner en foco las acciones, intervenciones o propuestas didácticas que promuevan la formación de lectores/as y escritores/as y, en ese sentido, permitan pensar la enseñanza como un acompañar a los jóvenes en su recorrido educativo, sería detenernos a analizar las consignas de trabajo en el aula y su puesta en juego en las clases en tanto dispositivos didácticos que

favorecen la apropiación de saberes y buscan promover la autonomía en los estudiantes. En este sentido, pensamos las consignas de trabajo como "un contrato didáctico entre el profesor y el estudiante que guía la resolución de un problema detectado en la práctica, como una tarea que da el docente a los estudiantes y se trama en un acuerdo tácito" (Sardi, 2013: 48); o bien también podemos pensar la consigna como artesanía, es decir, "el profesor interpreta su propia práctica y localiza en el emergente un problema específico, indaga en cómo solucionarlo y construye un artefacto didáctico poniendo en juego la reflexión sobre sus cualidades y particularidades" (ibídem). Es decir, la consigna de trabajo es un dispositivo que tiene una fuerte presencia en las prácticas de enseñanza y que se piensa como artefacto que posibilita la apropiación del aprendizaje por parte de los estudiantes. Asimismo, la consigna de trabajo que se explicita en una clase podría ser considerada una muestra, un ejemplo, de cuáles son las concepciones de conocimiento y los posicionamientos didácticos de los docentes –aunque a veces se den de manera inconsciente en la práctica y no formen parte de la reflexión sobre el hacer docente. De allí que analizar este aspecto de las prácticas de enseñanza nos permite, de algún modo, presentar el producto del "trabajo intelectual del docente que toma decisiones en la cotidianeidad de su hacer proponiendo e imaginando (...) modos de enseñar y (...) modos de apropiarse del conocimiento" (ibídem) y, a partir de allí, teorizar en torno a cómo la consigna de trabajo en las prácticas en contexto daría cuenta de modos de intervención que crearían las condiciones para que los estudiantes aprendan.

En las clases registradas a lo largo del proyecto de investigación nos encontramos con diversas propuestas de consignas de trabajo que buscan diferentes propósitos didácticos y que plantean el conocimiento desde distintas perspectivas. Están las consignas de lectura –para comentar en puesta en común, para proponer y fundamentar hipótesis

de lectura, para analizar un texto literario, para buscar en el texto algún aspecto particular–; las consignas de escritura –para resumir, de escritura de invención, de presentación de hipótesis, de reformulación, de expansión, de completamiento, responder a una serie de preguntas– y las de oralidad –presentación de puntos de vista, debate, intercambios orales con toda la clase, entre otras.

En los registros de clases de Lengua y Literatura de las escuelas de la muestra relevadas en el proyecto, observamos que predominan consignas de trabajo de escritura para volver sobre los temas o contenidos escolares abordados en la clase. Podríamos decir que, de algún modo, la escritura como práctica se constituye en un mandato escolar donde siempre que se leen textos literarios o no literarios, o se ve algún corto o video, se plantea una consigna de escritura para integrar los contenidos, constatar si los estudiantes se apropiaron de ciertos saberes presentados, o bien utilizar ciertos procedimientos presentados en la clase, ya sea mediando la clase o al final de ella. La escritura se constituye así en una práctica a la que se le pide que dé cuenta de los saberes, de las habilidades y destrezas, de las explicaciones de los docentes, del metalenguaje, de las lecturas; en fin, del saber explicitado y/o aprendido en la clase.

En relación con esto, nos detendremos a analizar algunos ejemplos de consignas de trabajo de escritura en las clases de Lengua y Literatura registradas, para tener un panorama más claro de cómo se abordan los saberes específicos desde las propuestas de intervención de los docentes en las escuelas secundarias indagadas.

En una clase de Lengua y Literatura en la escuela estatal orientada al nivel socioeconómico medio, la profesora les propone a los estudiantes que utilicen un cuadernillo de Lengua para trabajar con el contenido “texto argumentativo” y les recuerda que, si bien no abordaron este tema, sí

leyeron un texto argumentativo sobre la despenalización del aborto que era argumentativo. A partir de allí, la profesora hace preguntas para tratar de reponer ciertos saberes de los estudiantes sobre el tema y escribe en el pizarrón una definición de texto argumentativo haciendo hincapié en la estructura textual y presentando los recursos argumentativos, texto incluido en el cuadernillo con el que están trabajando. A continuación, la profesora copia en el pizarrón la consigna a realizar por los estudiantes:

Actividad: escribir un texto argumentativo sobre un tema de la actividad. Puede ser cualquier tema que te interese; por ejemplo: jóvenes y pobreza, jóvenes y política, adicciones, religión, televisión, violencia, las publicidades y el vivir "el día", las nuevas tecnologías, legislación de las drogas, voto de los jóvenes, la superficialidad, la observación permanente del otro, Facebook, el fútbol, etc.

Luego de dar la consigna, la profesora explicita que pueden escribir sobre cualquier tema de actualidad que les interese y agrega en el pizarrón una "plantilla" para escribir el texto argumentativo que está conformada por: "Contexto", "Tema", "Situación: ¿representás a un colectivo o expresás tu opinión particular?", "¿A quién se dirige?", "Introducción", "Tesis", "Argumentos", "Posibles contraargumentos" y "Conclusión".

Esta consigna de trabajo se propone abordar el texto argumentativo a partir, podríamos decir, de saberes teóricos presentados desde el discurso docente sin anclaje en un texto analizado en clase –excepto la referencia a la lectura de un texto abordado en clases anteriores–, sino dando cuenta de la definición de texto argumentativo por su superestructura modélica –que pocas veces se refrenda en textos de circulación social– y a través de las partes que lo conforman nominadas con el metalenguaje específico propio de la gramática textual. De algún modo, es una consigna de completamiento, en el sentido de que los estudiantes deben llenar una superestructura dada

sin problematizar discursivamente el género argumentativo ni cómo se configura en su textualización concreta. Si bien los temas que se proponen pueden ser convocantes para los jóvenes, tal vez la dificultad que podría plantearse en las prácticas es que, si no se ha trabajado en profundidad con las temáticas propuestas, podría ser problemático para los alumnos presentar argumentos sólidos y dar cuenta de citas de autoridad, por poner un ejemplo, válidas para reforzar la argumentación. La consigna aquí se presenta como un ejercicio que está orientado a respetar la superestructura y completarla respetando cada parte del texto; es decir, hay un interés en cumplimentar la consigna como tarea o procedimiento a realizar por sobre la apropiación de los saberes en tanto situación en que los estudiantes se enfrentan a los saberes, toman decisiones respecto de la estructura argumentativa, la presentación de ideas y su organización textual, y los vinculan con sus experiencias y recorridos.

Una propuesta diferente es la que presenta en su clase un profesor de la otra escuela estatal orientada a sectores medios, en la que podemos observar cómo la consigna de escritura está claramente articulada con los saberes escolares "noticia" y "discurso periodístico", que se estuvieron trabajando largamente en la clase, a partir de la lectura y análisis de noticias periodísticas por parte del profesor y con algunas participaciones de los estudiantes. Así, el profesor propone:

Construir una noticia teniendo en cuenta lo aprendido en clase. Tomen en cuenta las características de la noticia (que tiene que ser veraz, objetiva) y los elementos de la noticia. La temática puede ser cualquiera, la noticia también puede ser cualquiera, de cualquier índole. Tengan en cuenta los elementos y las características... Inventen ustedes la noticia.

Aquí la consigna busca que los estudiantes articulen teoría y práctica en un texto de su invención, poniendo en juego las características del

género noticia que han abordado a partir de la lectura y el intercambio en clase. Asimismo, la escritura se presenta como una práctica que puede facilitar o promover la apropiación de saberes específicos sobre el discurso y la enunciación en el género periodístico. Si bien no se le brinda al estudiante información acerca de qué tiene que escribir o sobre qué tema elaborar la noticia, podríamos decir que es una consigna de escritura que está claramente enunciada –los alumnos saben qué tienen que hacer– y busca que los estudiantes se involucren, participen activamente y, desde allí, intenten resolverla como si se tratara de un problema. Igualmente, vale la pena aclarar que puede suceder que la consigna no resulte tal como el docente la imaginó y sufra transformaciones en su puesta en práctica o, como analizaremos más adelante, se resuelva de maneras inesperadas, ya que los estudiantes realizan una selección de lo dado, por lo que no necesariamente toda consigna claramente enunciada lleva al aprendizaje.

La cuestión de la enunciación de la consigna no es una dimensión menor, como vemos en el siguiente ejemplo –se trata de una consigna propuesta en la tercera clase observada en una de las escuelas estatales que recibe alumnos de nivel socioeconómico bajo, que ya hemos analizado anteriormente. Se propone una consigna de escritura para integrar los saberes vistos en torno a las variedades lingüísticas que, como analizamos anteriormente, se abordó a partir de la visión de un corto y la conceptualización guiada en el pizarrón, es decir, con una impronta de construcción colectiva del conocimiento en el aula. La consigna es la siguiente:

Ejercitación:

1) Seleccionar los términos más apropiados para adecuar el registro a la situación comunicativa.

2) El (patrón/dueño/titular/propietario/capo) le (mandó/envió/hizo llegar/remitió/enchufó/metió) varias (misivas/cartas/notas/epístolas) en las que (pedía, solicitaba/mangueaba/exigía) un (tipo/hombre/técnico/operario/vago) para (arreglar/reparar/componer/restaurar/recauchutar/rehacer) el equipo.

- a) Un policía a un periodista.
- b) Un policía a su esposa.
- c) Un policía a sus hijos adolescentes. (...)

Tal como se consigna en el registro de la clase, las dudas de las alumnas se centran en qué procedimiento tienen que poner en juego, cómo tienen que resolver la consigna y, finalmente, en muchos casos, terminan haciendo la tarea en voz alta con la profesora que los orienta. ¿Por qué esta consigna genera desconcierto en los estudiantes a la hora de resolverla? Tal vez se deba a la presentación por ítems numerados que puede confundir a los alumnos/as, o porque no está claramente explicitada cuál es la tarea a realizar o, acaso, porque el conocimiento "variedades lingüísticas" que se había desarrollado previamente de manera contextualizada, se presenta aquí descontextualizado y en forma operacional (Edwards, 1995) –es decir, se propone aplicar un conocimiento general y formalizado a un caso específico– y no se trabaja una propuesta de integración de los contenidos abordados previamente en forma oral, sino más bien se trata de una consigna de reposición de datos y supresión o sustitución de información. La escritura, en esta propuesta, se desdibuja y, pareciera ser, se presenta como un ejercicio mecánico donde el conocimiento pierde su dimensión experiencial para cerrarse sobre sí mismo en el enunciado de la consigna de trabajo.

En relación con las consignas y el modo de presentación, puede ser interesante detenerse en cómo se presentan en el desarrollo de la

clase; es decir, cómo son acompañadas por la intervención, las formas de interacción del docente con los estudiantes y de qué manera esto redundaría en la apropiación. Veamos tres ejemplos en tres clases de Lengua y Literatura de las escuelas relevadas en el proyecto.

En una clase observada en un curso de tercer año en la escuela privada orientada a grupos medios y altos, donde están abordando el género fantástico, la profesora propone la siguiente consigna, luego de haber compartido con sus estudiantes la visión del corto animado "Alma" (2009), de Rodrigo Blaas, –disponible en YouTube– y haber puesto en común los saberes que los estudiantes tienen sobre este género:

Ejercicio

Taller de escritura y reflexión: lo fantástico

Trabajo de a dos

1. Vemos el corto "Alma".
2. En el género fantástico ocurre que en un entorno realista irrumpe un elemento sobrenatural, ¿cuál es ese elemento en el caso de "Alma"?
3. ¿Aparece el tema del doble en el corto? ¿De qué manera?
4. ¿Qué estrategias audiovisuales pone en juego el corto para generar incomodidad o miedo en el espectador?"

A partir de allí, los estudiantes trabajan en parejas y conversan entre ellos y con la profesora. La profesora lee la pregunta 2 y, a partir de los comentarios, va dando ejemplos en relación con textos que leyeron el año anterior como "William Wilson", de E. A. Poe, donde, explica:

"(...) lo fantástico estaba dado por el doble o, para el caso de 'La flor amarilla', de Julio Cortázar, lo fantástico estaba dado por la inmortalidad.

En un caso el personaje se ve a sí mismo repetido y, en el otro, cuando él se muera va a haber otro igual. O sea, todos somos inmortales porque cuando nos morimos aparece otro yo. Nosotros nunca dejamos de existir. Tratemos de relacionar un poco con lo que pasa acá. Estos muñecos que están en esta casa de muñecos son niños encerrados en muñecos. Entonces, el elemento sobrenatural es que los niños pueden ser absorbidos por los muñecos. Hay un orden superior que organiza eso. A partir de allí es que suceden una serie de elementos sobrenaturales. Hay una idea como de canibalismo”.

Uno de los chicos dice que hacia el final él no vio que otra nena se vaya a convertir en muñeco. “No se sabe”, dice.

La profesora plantea que hay varios indicios que nos hablan de una repetición del proceso: aparece la otra muñeca, miran de un lado para el otro. Estos muñecos cobran vida gracias a que la sacaron del mundo de los vivos. A partir de allí, la profesora propone volver sobre la pregunta y les pide a unas chicas que digan cómo quedaría en base a lo que estuvieron discutiendo.

–Estudiante (E): Los muñecos cobran vida a partir de sacársela a los chicos.

–Profesora (P): ¿Y la otra pregunta? ¿Aparece el tema del doble en el corto?

–E: Aparece el tema del doble en el corto cuando aparece la muñeca que es igual a Alma.

Otra chica dice que aparece de manera totalmente diferente a cómo lo vieron. No busca ni atacarla ni protegerla.

–P: ¿Cómo aparece?

–E: Como que se va a llevar...

–P: Nosotros vimos varias formas de cómo aparece el doble: en *El extraño caso del Dr. Jekyll y el señor Hyde* no pueden convivir, en "William Wilson" conviven los dobles... ¿En este cómo aparece?

–E: Uno es un objeto pero luego cobra vida con la vida del otro.

–Otra estudiante: Puede ser que, cuando se escribe el nombre, despierte al doble. (...)

–P: A ver, filosofemos un poco. ¿Qué significa escribir el nombre?

–E: Una confirmación de la identidad.

–P: Bueno, podría ser una confirmación de la identidad de quién es Alma y quién no. ¿Alguno puso que no aparece el tema del doble?

Varios alumnos contestan que no.

–E: ¿Por qué ella quiere esa muñeca? Porque es igual a ella. (...)

Como podemos ver en este fragmento del registro, la consigna se presenta escrita para todos/as los estudiantes pero, a medida que la van resolviendo, la profesora va oralizando cada una de las preguntas y va trabajando en puesta en común los distintos conceptos que se abordan desde la interpretación que hacen los alumnos y a partir de la orientación que hace la docente. Es decir, la consigna que se presenta en este caso es una guía de preguntas donde se propone rastrear algunos rasgos propios del género fantástico y, a partir de allí, se le pide al grupo que interprete el corto animado poniendo en juego esos saberes trabajados en clase. Asimismo, no solo se trabajan los conceptos teórico-literarios sobre el género sino que hay una propuesta de analizar los recursos del lenguaje fílmico para llevar adelante la construcción del verosímil fantástico. En el trabajo colectivo a partir de las preguntas se apela

a lecturas literarias previas, a sus saberes como consumidores de otros productos culturales –un poco antes la profesora les pregunta por las películas *Coraline* y *Chucky*– como así también se da lugar a las hipótesis de lectura que cada estudiante va presentando. Es decir, la consigna no aparece como un dispositivo aislado en la clase, sino que más bien se piensa como una intervención didáctica donde se propone la participación de todos/as, donde todos/as construyen el conocimiento específico, hablan, opinan, intervienen para presentar posibles interpretaciones del corto animado en relación con el género fantástico. La consigna, en este caso, funciona como un disparador que interpela al grupo clase y promueve la apropiación de saberes teórico-literarios a partir de la escritura –en pareja– para luego trabajar en un diálogo colaborativo en la puesta en común de todo el curso.

Veamos otra modalidad de trabajo a partir de una guía de preguntas en una clase de Literatura en la escuela estatal orientada a sectores bajos, en el que se está trabajando con las poesías "Corso", de Oliverio Girondo, "La calle del agujero en la media", de Raúl González Tuñón, y "Presentación", de Nicolás Olivari. Leen los textos y, con la moderación de la profesora, van haciendo comentarios sobre los temas y dan interpretaciones de los textos. La profesora explica algunos términos que no se entienden y luego propone la siguiente consigna para hacer en la casa:

Consigna N° 15:

Poesías de las vanguardias de los años 20

1: Leé "Corso", de Oliverio Girondo, y analizá las formas en que aparece representada la festividad. Transcribí algunas metáforas y recursos poéticos en general para fundamentar tu respuesta.

2. Escribí una interpretación personal de la poesía "La calle del agujero

en la media", de Raúl Gonzalez Tuñón, (incluí ejemplos de la poesía).

3. ¿Cuál es el tema de "Presentación", de Nicolás Olivari? ¿Cómo y con qué recursos trabaja? Analizó la relación entre el yo y lo social teniendo en cuenta el final de la poesía.

4. Relacioná estas tres poesías con el contexto histórico comentado y trabajado.

En este caso, la consigna está pensada como propuesta de escritura donde cada estudiante responde preguntas diversas para hacer individualmente y como tarea para la próxima clase. Si bien la profesora suele trabajar con la modalidad de debate en relación con los textos literarios, en este caso, la consigna se inscribiría en una concepción de lectura de larga historia en el sistema educativo argentino que es "aquella que concibe a la lectura como una práctica solitaria y silenciosa; la de un lector que se aísla para leer (...)" (Sardi, 2014: 67). En este caso, podemos ver cómo la misma docente propone en su clase prácticas de lectura y escritura que provienen de diversas tradiciones escolares.

En cuanto al modo en que está estructurada la consigna, podemos observar que está organizada a partir de ítems numéricos en que cada número corresponde a una tarea específica: la primera se piensa como una consigna de rastreo por parte de los estudiantes de "las formas en que aparece representada la festividad" para, luego, pedir la transcripción de aquellos recursos poéticos que se utilizan en los textos –dimensión que no fue analizada ni comentada en la clase observada cuando se leyeron los textos literarios–; en el segundo ítem se propone una lectura personal de la poesía de González Tuñón en la que se apunta a que cada estudiante desarrolle por escrito sus hipótesis de lectura en relación con el texto y que fundamente su lectura apoyándose en citas extraídas del texto leído; en el tercer punto notamos una propuesta de raigambre estructuralista cuando se les pide a los estudiantes que establezcan

cuál es el tema del texto de Olivari y qué recursos poéticos utiliza. En la segunda parte de la consigna se explicita qué parte del texto leer para establecer relaciones entre “el yo y lo social”. Por último, en relación con el último ítem de la consigna, se vuelve sobre una propuesta de lectura literaria subsidiaria de la disciplina Historia; es decir, se propone una lectura historiográfica de los textos poéticos leídos. En esta consigna, entonces, podemos observar nuevamente cómo se construye un objeto de enseñanza que responde a distintas concepciones de lector/a y a diferentes modos de pensar el conocimiento literario en un cruce de tradiciones teóricas y didácticas diversas y, en algunos casos, contrapuestas.

Por último, analicemos cómo se trabaja en una clase de Lengua y Literatura de un curso de tercer año en la escuela secundaria estatal orientada a sectores medios y altos, donde se está trabajando con la categoría “narrador”. El profesor les propone escribir a partir de diversas consignas para, pareciera, a partir de allí, problematizar metateóricamente ese saber teórico literario. La escena parte de un propósito didáctico interesante como es escribir para apropiarse de saberes literarios específicos, pero podríamos decir que se produce un desajuste entre ese propósito y lo que realmente sucede en la clase cuando el profesor pide, de manera encadenada, tres consignas de escritura –que los estudiantes tienen que realizar en entre 10 y 20 minutos de duración cada una– para luego dar la posibilidad de leer los textos en un tiempo acotado. Las consignas son las siguientes: la primera, “Escribir algo que les haya pasado hoy”; la segunda, “Inventen un personaje y que a ese personaje le pase algo” y la tercera consigna, “Escriban algo que le haya pasado a una persona conocida, familiar, compañero, algo interesante que le haya pasado a alguien que pertenezca a su círculo de acción (sic), a un ser querido, puede ser un amigo, una prima, etc.”.

Cada consigna, pareciera ser, busca trabajar con diversos tipos de

narradores –contenido que se está abordando en el aula– y se piensa como dispositivo que facilitaría la apropiación de saberes teóricos desde la escritura de ficción. Tal vez el problema que se presenta aquí es que el poco tiempo destinado a cada consigna hace que la escritura se mecanice o no favorezca la reflexión o metacognición sobre la tarea que los estudiantes están realizando. De allí que la situación de pasar de una consigna a la otra, con poco tiempo de elaboración para cada una, dificulta la posibilidad de que cada estudiante pueda detenerse en la construcción de la narración, el armado de una estructura narrativa determinada, el entrecruzamiento con las lecturas literarias que se han hecho o con las experiencias que se quieren recuperar, sobre todo si se está pensando en escribir para teorizar sobre el narrador. En el encadenamiento de la resolución de las tres consignas de escritura se observa al docente preocupado porque los estudiantes realicen la tarea para luego poder retomar los textos resultantes y abordar el concepto de narrador.

Esta situación nos lleva a preguntarnos, sin llegar a una conclusión definitiva: ¿por qué se produce este desajuste?, ¿qué prioridades se plantea el docente en esta propuesta didáctica?; y, en relación con la escritura: ¿podríamos pensarla aquí como una práctica instituida donde esté establecido que, si se abordan saberes literarios, obligatoriamente hay que escribir?

Si proponer una consigna de trabajo en el aula es explorar territorios posibles de entrada a los saberes, los textos y las prácticas de oralidad, lectura y escritura; poner a disposición ciertos materiales, estéticas, poéticas, lenguas para ser explorados y abordados en tanto territorio de apertura a otros universos o diálogo entre lo conocido y lo desconocido, lo ajeno y lo propio; o construir objetos de enseñanza en los que se recontextualicen los saberes académicos o teóricos para promover la apropiación de los estudiantes, las consignas que relevamos en este apartado dan cuenta de diversos modos de pensar el conocimiento

específico y su enseñanza en los diferentes contextos de la práctica. Asimismo, las consignas de trabajo analizadas muestran objetivos y propósitos didácticos diversos que responden, también, a distintas formas de articular teoría y práctica y de proponer cómo hacer disponible el conocimiento o cómo favorecer la construcción de los saberes por parte de los estudiantes.

La evaluación de los saberes y los aprendizajes

La evaluación crea jerarquías entre los estudiantes, establece modos de regulación en la clase y en los grupos, define representaciones de estudiantes según su progreso en los aprendizajes y plantea modos de pensar el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje en los contextos de la práctica.

En la escuela, la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y, de acuerdo a cómo se pone en juego, muestra posicionamientos, perspectivas y concepciones diversas, tal como podemos observar en las escuelas secundarias relevadas en el proyecto. En principio, podríamos plantear algunos criterios generales de evaluación que presentan los directivos de las escuelas de la muestra y que son refrendados por los coordinadores/as del área y docentes que dan cuenta de concepciones de evaluación diversas. En tres de las escuelas estatales (dos orientadas al sector socioeconómico bajo y la otra, a sectores medios) se observa que las estrategias y criterios de evaluación que guían los aprendizajes están orientados fundamentalmente a la institucionalización, es decir, a acompañar a los estudiantes alentándolos en la tarea, sobre todo en los primeros años, para que puedan, de a poco, entrar en la lógica de la escuela secundaria. En este sentido, también se hace hincapié en el interés de la institución en la asistencia y permanencia de los estudiantes en la escuela como así también en la incorporación de hábitos de estudio y cumplimiento de las actividades –tal como señala

el asesor pedagógico de una de las instituciones– o “la permanencia, la motivación y el compromiso” –como señala el coordinador del otro bachillerato orientado a sectores socioeconómicos bajos. Estos criterios guían la decisión de no tomar pruebas sino solo pedir trabajos prácticos parciales –tal vez por eso se registra en las entrevistas a los estudiantes cierta insistencia respecto de la importancia de presentar los trabajos y, también, la preocupación de una profesora del área por que cumplan con las entregas–; o, en el caso de la escuela estatal orientada al nivel socioeconómico medio, se plantea desde la dirección de la institución –y coincide el profesor entrevistado–, dar la mayor cantidad de oportunidades para que los estudiantes aprendan a partir del seguimiento de los tutores y las distintas instancias de recuperatorio a lo largo del año. Estas estrategias de evaluación se piensan como modos de facilitar el recorrido escolar de los estudiantes, teniendo en cuenta que estas escuelas reciben población estudiantil con dificultades, en algunos casos con escolaridades interrumpidas por situaciones de conflictos con la ley penal, laborales o de género. Esta concepción de la evaluación hace que, como se ve en los registros de observación y en las entrevistas a estudiantes en el caso de estas tres escuelas, no haya por parte de los alumnos un vínculo con los saberes específicos ligados a la dimensión evaluativa.

Por otro lado, a partir de lo relevado en las escuelas de la muestra, podemos establecer otras concepciones de evaluación, ligadas, más bien, a regulaciones centradas en el control y la coerción de los estudiantes. Por ejemplo, en la escuela estatal orientada a sectores medios y altos, se plantea desde la institución un interés en revisar las formas de evaluación; se proponen evaluaciones parciales y una nota de concepto –que puede ser problemática en tanto da cuenta de un concepto subjetivo en el proceso–, además de la evaluación integradora y –como plantea el profesor de Lengua y Literatura entrevistado– una

evaluación permanente que contempla una etapa de diagnóstico, una formativa y una sumativa. Sin embargo, en el recorte de las clases registradas durante la investigación esto no se observa. Más bien la evaluación aparece como una instancia coercitiva, como herramienta de control sobre las prácticas de los estudiantes –por ejemplo, cuando los alumnos no prestan atención, les dice que ese tema va a ser evaluado, buscando de ese modo generar un interés en los estudiantes– y se llega, como señala Perrenoud (2010), al extremo de que la evaluación “termina siendo una perversión: la enseñanza se define como la preparación para la próxima prueba” (ibídem: 94), como un objetivo en sí mismo y no como un medio para verificar que los estudiantes hayan aprendido. Algo similar se observa en la escuela estatal orientada a sectores medios, a partir de lo relevado en las entrevistas a la docente del curso y en los registros de las clases observadas. Por ejemplo, en las clases hay una insistencia por parte de la profesora del curso en la obligación de presentar los trabajos pedidos para ser evaluados o, en algún momento de la clase en la que se está trabajando con el texto argumentativo –analizado en el apartado anterior–, la profesora insiste en que presten atención a lo que está copiando en el pizarrón porque eso se va a evaluar.

Otro modo de pensar la evaluación –como explica la coordinadora pedagógica de la escuela privada orientada a sectores medios y altos– es por objetivos y cualitativa; es decir, además de la aprobación de trabajos prácticos, se considera una nota conceptual –nuevamente con una impronta subjetiva– por la participación en clase y, siempre, se les da la oportunidad a los estudiantes para que recuperen aquellos objetivos desaprobados.

De este recorrido por las concepciones, estrategias y criterios de evaluación que se establecen en cada institución relevada, si bien pudimos observar que se presentan diferentes modos de considerar la evaluación, es interesante detenernos a analizar cómo, a la hora de

elaborar instrumentos de evaluación en la clase de Lengua y Literatura, nos encontramos con dispositivos que se distancian o contradicen las pautas evaluativas desde las que se parte en cada escuela. En este sentido, es importante reflexionar y teorizar acerca de cómo los instrumentos utilizados dan cuenta de la manera en que, en la práctica concreta de intervención en terreno, se piensan el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje en cada institución escolar al momento de evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

Así, en una de las escuelas estatales orientadas a sectores bajos, los instrumentos utilizados son fundamentalmente consignas de escritura de invención habituales en materiales didácticos en circulación como, por ejemplo, cambiar el final de un texto literario, lo cual puede resultar de cierta complejidad para los estudiantes en tanto y en cuanto implique construir un final que respete el estilo y el verosímil del texto leído, o bien puede resultar repetitivo en tanto práctica habitual en la escuela, por lo que podría generar desinterés en los estudiantes.

En el caso de la escuela estatal orientada a sectores medios y altos, según señala una de las docentes entrevistadas, habitualmente se llevan adelante: una evaluación escrita, una exposición oral, una comprobación de lectura por *multiple choice*, la evaluación de los saberes ligados a la gramática y a la ortografía, evaluaciones de desarrollo de un tema, guías de lectura y consignas de escritura de invención. Si nos detenemos en los instrumentos de evaluación que se utilizan, llama la atención el uso de la consigna de comprobación de lectura por *multiple choice*, por ejemplo, porque no favorecería la formación de lectores/as, ya que no apuntaría a la construcción de hipótesis de lectura personales sino que más bien se trata elegir una opción que da cuenta de una única resolución y del borramiento de la dimensión polisémica de los textos literarios. Lo mismo ocurre con la evaluación de desarrollo de un tema donde los estudiantes reproducen el discurso pedagógico, el análisis

que el profesor realizó en la clase, que da cuenta de una práctica de lectura donde el que lee es el docente y el estudiante tiene una actitud de recepción. De allí que podríamos señalar cierta contradicción entre lo que la institución propone como metas de aprendizaje y las modalidades e instrumentos de evaluación que se utilizan para tal fin.

Por otro lado, en la escuela estatal orientada a sectores medios, tal como señala el profesor entrevistado, se realizan trabajos prácticos – en clase o como tarea para resolver fuera de la escuela– para evaluar los aprendizajes a medida que se van desarrollando las clases. Como comentan las estudiantes entrevistadas, la evaluación en ocasiones es individual y algunas veces se da de manera grupal, pero, como ellas mismas señalan, no está claro cuáles son los criterios de evaluación –una estudiante señala que la evaluación que hicieron antes de las vacaciones fue grupal porque se habían portado bien. Asimismo, otra alumna recuerda que como evaluación tuvieron que hacer un video, pero no aparecen en los registros relevados trabajos prácticos escritos donde pongan en juego saberes específicos o donde los estudiantes deban articular la teoría y la práctica. Esto se condice con el tipo de enseñanza que se desarrolla en las clases observadas, como ya hemos analizado anteriormente.

Si nos detenemos a indagar qué instrumentos se utilizan en la escuela privada orientada a sectores medios y altos, nos encontramos que, si bien en las clases de Lengua y Literatura observadas se trabaja con una perspectiva dialógica y de construcción colectiva del conocimiento –como hemos analizado antes–, la evaluación –excepto en el caso de los dos trabajos de escritura de invención que realizan los estudiantes por año para ser evaluados– está más ligada a un conocimiento acumulativo o de constatación de información de un texto leído previamente ya que, como lo menciona la docente a cargo del curso observado, se toman preguntas orales y trabajos prácticos escritos de comprobación de lectura, es decir,

que apuntan a que los estudiantes den cuenta de si leyeron o no el texto, en una clara concepción del lector como “un pescador de línea” (Privat, 2001) –en tanto lector de signos que lee pescando informaciones, datos a ser relevados. Asimismo, se evalúan la lectura en voz alta, la participación en clase y un trabajo escrito a desarrollar donde se analiza algún texto literario. En este sentido, podríamos señalar cierta distancia entre la propuesta didáctica de las clases y la evaluación, aunque también es importante destacar que hay una preocupación de la docente por hacer devoluciones escritas de los trabajos de cada alumno, con la intención clara de que la instancia de evaluación sea un momento de aprendizaje y formativo para sus estudiantes.

En resumen, en relación con la evaluación, nos encontramos con una intencionalidad desde el discurso pedagógico de evaluar desde una perspectiva formativa (Perrenoud, 2010) –que contribuya a la regulación de los aprendizajes a partir de la puesta en juego de prácticas metacognitivas, de autoevaluación, de cooperación y de comunicación con y entre los estudiantes–, pero en las intervenciones concretas de los docentes y en la puesta en escena de las instancias de evaluación registradas en la investigación esto no aparece con tanta claridad en las escuelas relevadas, aunque sí se puede observar en algunas propuestas de enseñanza en el desarrollo de las clases en algunas de las instituciones, como ya hemos analizado. Pareciera ser que, en el caso de la evaluación, todavía sigue estando muy arraigada una concepción tecnicista de la evaluación, que busca constatar hechos observables y que tiene en cuenta solo los resultados; de allí que es necesario seguir trabajando desde la formación docente para repensar y replantear la evaluación en tanto instancia de aprendizaje, proceso en que los estudiantes indaguen y reflexionen en torno a sus aprendizajes y sus modos de apropiarse de los saberes específicos.

Algunas conclusiones

Como señalábamos al inicio de este capítulo, enseñar Lengua y Literatura en la escuela secundaria se constituye en una práctica cambiante, diversa, múltiple en tanto contextos, sujetos y conocimientos entran en juego. Asimismo, como también decíamos, esas prácticas de enseñanza y aprendizaje conforman un movimiento inacabado, que se va configurando a lo largo del tiempo y que responde a diferentes tradiciones escolares y a diversos modos de pensar el conocimiento escolar. En este sentido, el análisis de la muestra empírica en seis escuelas de la ciudad de Buenos Aires da cuenta de que la enseñanza de la Lengua y la Literatura se debate entre tradiciones de enseñanza arraigadas en la historia de la disciplina y la búsqueda de nuevos modos de enseñar y aprender que pongan en el centro los saberes de los estudiantes, sus experiencias socioculturales y la posibilidad de construir conocimiento en forma colaborativa. Es decir, el análisis de los registros de clases, las entrevistas a docentes y alumnos/as, las propuestas didácticas y los materiales producidos por los estudiantes muestra que en las aulas de secundaria conviven ciertos modos de enseñar ligados a una perspectiva donde el saber se sitúa en la figura del docente y responde a cierta tradición estructuralista y enciclopedista con, por otra parte, perspectivas de la enseñanza situacionales y socioculturales donde la experiencia de leer, escribir y hablar de los sujetos son centrales para la apropiación del conocimiento.

En relación con los saberes específicos, podríamos señalar diversos modos de gestionarlos en el aula como así también diferentes maneras de propiciar la apropiación por parte de los estudiantes. Por un lado, en varias aulas de las escuelas de la muestra se promueve la producción de conocimiento desde el protagonismo del estudiante, en un diálogo abierto con el docente, a partir de la interpretación de textos y/o la producción escrita. Y, en este sentido, es interesante desatacar cómo

se privilegian prácticas donde la oralidad tiene un lugar central y la clase se piensa desde una dimensión fuertemente dialógica, en el que los estudiantes participan activamente en un diálogo igualitario (Flecha, 1997) en el que cada uno propone hipótesis, intercambia puntos de vista, argumentos y el profesor media, coordina, acompaña, dando lugar así a una construcción colectiva del conocimiento. Por otro lado, en algunas aulas indagadas, observamos la preocupación de los docentes por brindar un conocimiento enciclopédico, en algunos casos ligado a una lógica bancaria y acumulativa, donde se privilegia un saber cerrado sobre sí mismo en el que el docente es poseedor y el estudiante receptor de ese saber. Sin embargo, también observamos, en algunas escuelas, la pérdida de peso específico del conocimiento lingüístico y literario en las clases de la disciplina en las que se presenta una preponderancia del punto de vista personal del docente, sin referenciarse en la teoría literaria ni en las ciencias del lenguaje como marcos teóricos que articulan la práctica de manera explícita. O bien, también se observa, en algunos casos, una preocupación de los docentes centrada en la permanencia de los estudiantes/as en la institución escolar para, luego, buscar los modos de favorecer la apropiación de conocimiento específico y la ampliación de los bienes simbólicos y culturales. En este sentido, observamos también –en algunas intervenciones en los contextos escolares indagados– la escasa presencia de modos de mediación docente que favorezcan la puesta en juego de conocimientos adquiridos en situaciones nuevas para los estudiantes y, de allí, vemos ciertas dificultades para que los estudiantes lleguen a generalizaciones o abstracciones más profundas en relación con los saberes escolares y en vinculación con sus experiencias cotidianas y con otros ámbitos del conocimiento.

En la búsqueda de hacer sitio a los estudiantes, el lugar de las consignas de trabajo en tanto modos de mediación docente y construcción del

objeto de enseñanza en las aulas da cuenta, también, de la existencia de una diversidad de modos de enunciación, propósitos didácticos, estrategias de enseñanza y formas de presentación del conocimiento específico. Esto muestra que, en este sentido, siguen estando, por un lado, la influencia de propuestas didácticas de circulación en los libros de textos –insumo de uso habitual por los docentes– y las prácticas instituidas y, por otro lado, la búsqueda de consignas de trabajo alternativas o de elaboración propia con el objetivo de promover la apropiación de saberes por parte de los estudiantes.

Por otro lado, en relación con los modos en que se propone intervenir en las aulas de Lengua y Literatura en las escuelas secundarias, vale la pena detenernos a analizar los materiales didácticos que se ponen en juego en las aulas y que forman parte de las decisiones didácticas que cada docente toma a la hora de pensar su intervención en terreno. En relación con los textos literarios que se abordan en las clases, hay un predominio de textos pertenecientes al canon escolar, con poca presencia de textos de ruptura o alternativos; asimismo, se leen predominantemente textos narrativos y, en menor proporción, textos poéticos o dramáticos. También se observa la lectura de textos periodísticos o provenientes de los medios de comunicación masiva, en una clara apuesta a la lectura del mundo actual y a las problemáticas sociales y políticas contemporáneas de interés por parte de los estudiantes. En relación con los textos que se abordan en las clases, se observa en algunos casos la utilización de las *netbooks* u otros dispositivos digitales como soporte para la lectura. Y, en relación con el uso de las TIC, vale la pena señalar que los profesores/as utilizan –mayoritariamente– las herramientas digitales para promover el aprendizaje de los estudiantes poniendo en juego sus saberes lingüísticos y literarios. En este sentido, como analizamos anteriormente, en varias clases se ven cortos y videos que funcionan como disparadores para abordar determinados contenidos escolares

y, en otros casos, se propone la elaboración de cortos donde los estudiantes ponen en juego los saberes adquiridos. Esto daría cuenta de la importancia de contar con herramientas digitales en el aula para favorecer la apropiación de saberes disciplinares.

En relación con la evaluación, como analizamos en el anterior apartado de este capítulo, si bien desde los discursos de directivos y docentes se plantea la propuesta de evaluar desde una perspectiva formativa, se observa que la tendencia privilegiada es seguir con instrumentos de evaluación de larga tradición en la escuela como, por ejemplo, la prueba de comprobación lectora, la exposición oral o la guía de lectura.

En las entrevistas realizadas a docentes de los cursos observados, si bien los entrevistados dan cuenta de su interés por mejorar los modos de enseñanza respecto de sus estudiantes, por incluir temas de interés de los jóvenes, por preocuparse en encontrar estrategias de enseñanza que favorezcan los aprendizajes, no hay una clara referencia a la reflexión sobre sus propias prácticas. Es decir, en algunos casos los docentes no pueden explicar el porqué de determinadas decisiones didácticas tomadas en terreno o la selección de determinados textos o la causa de ciertas problemáticas en el aula. En este sentido, más allá del análisis que podemos hacer de las experiencias de enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria, se hace necesario fortalecer la formación docente, apuntando a favorecer la construcción de una mirada detenida sobre el propio hacer y la construcción de una mayor conciencia sobre las propias prácticas. Es decir, se trataría de seguir pensando y proponiendo una formación docente que ponga en el centro la reflexividad y la construcción de una mirada analítica sobre el propio accionar, sobre la propia práctica, sobre la mediación docente, sin soslayar que, además, las condiciones de trabajo de los docentes en los distintos contextos investigados son claramente desiguales.

Tal como recorrimos a lo largo de este capítulo, la enseñanza de la Lengua y la Literatura en las escuelas secundarias nos muestra la búsqueda, por parte de profesores y profesoras que ejercen su oficio en estos contextos, de hacer lugar a prácticas alternativas e imaginaciones didácticas –sobre todo a partir de la intención de democratizar el conocimiento y promover la participación activa de los estudiantes en su construcción– como así también nos muestra aulas donde se presentan configuraciones didácticas extemporáneas que no estarían dando respuesta a los desafíos que se presentan en la escuela secundaria actual.