

Didáctica de la Lengua y trabajo docente

Carolina Cuesta

La definición acerca de qué se entiende como *lengua* en distintas líneas didácticas, incluso dentro de aquellas que se proponen atender a la diversidad lingüística, sigue presentándose como un problema de indagación frente a la decisión de asumir las particularidades que la constituyen cuando es observada desde la perspectiva del trabajo docente. A manera de avances sobre este problema, se propone recuperar en el presente artículo distintos trabajos etnográficos puestos en relación con aportes del interaccionismo sociodiscursivo y estudios sociales y culturales en el intento de abordar a la enseñanza de la lengua siempre atravesada por las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente. Con ello, se habilitan hipótesis para comprender cómo el objeto de enseñanza llamado *lengua* en la historia de la disciplina escolar se define en el propio trabajo docente y, por lo tanto, amerita ser indagado en la especificidad de su cotidianidad. De esta forma, se pueden sustentar con un anclaje en las prácticas de enseñanza las producciones de saberes didácticos que ofrezcan orientaciones o reorientaciones al trabajo docente que ya se realiza en la enseñanza de la lengua

para franquear su aplastamiento o descalificación, ocultamiento o negación.¹

En este marco, se persigue recortar en el análisis especialmente a la enseñanza de la lengua respecto de las tensiones entre su carácter normativo y la atención de la diversidad lingüística. Así, desde el punto de vista del trabajo docente, en las clases donde se juega algún orden de la enseñanza de la lengua y en sus realizaciones escritas, se da como acción social la separación de la lengua de su contenido ideológico para abstraerla de sus contextos de producción. Es decir, que esa lengua que se enseña siempre se revela en el aula como “*mediatización* de las prácticas sociales de referencia” (Bronckart y Plazaola Giger, 2007, p. 114) y no como *mediación*² en pos de refractar un orden social “real”.

Si la lengua enseñada en las instituciones educativas también puede ser vista como uno de los discursos de institución –con su retórica característica, la interacción de los grupos sociales dada allí, y no en otro contexto aunque los reverbere, y aunque se le cuelen en su sentido cultural como manera de ver el mundo–, puede ser comprendida en sus características distintivas. No se trata, entonces, de una banalización de los docentes y su trabajo en el arco que va desde entenderlos como “mediadores” de una lengua transparente al modo de las “teorías que parten de la idea de la unicidad del sujeto hablante, al que consideran libre, voluntario, origen de los sentidos discursivos, en cuanto el hablar se constituye en una actividad libre y finalista” (Bixio, 2003, p. 28) y otra que los alerta sobre los riesgos de

¹ Los desarrollos que presento a continuación, recuperan otros trabajos (Cuesta, 2012, 2013, 2014, 2015) pero también suponen nuevos planteos por ejemplo en lo concerniente a la noción de *lengua enseñada*.

² Es decir que no se trata del concepto de *mediación* ampliamente difundido en el ámbito educativo, sino que *mediatización* refiere a transformación.

asentarse en rasgos superficiales del lenguaje, como puede ser el léxico o la pronunciación de un alumno, [ya que] constituye uno de los grandes peligros para el profesor, en tanto con ello realiza –sin desearlo y sin saberlo– la transmisión de estereotipos desde un poderoso espacio institucional como es la escuela (Iturrioz, 2006, p. 25).

Por el contrario, se trata de develar que como señala Beatriz Bixio (2003) retomando a M. A. K. Halliday (1982) y a Basil Bernstein (1993) las interacciones sociales están regladas y que aquellas interacciones lingüísticas que se dan en las aulas lo están también por las interacciones de enseñanza. En este caso de una *lengua de la institución*, una lengua que resulta “oficial”, “legítima” (Bourdieu, 2001, p. 69) que en sus reglas particularmente realizadas en sus versiones orales, pero sobre todo escritas, sí le dan importancia al léxico –además de la ortografía y la puntuación o la morfología y significado de las categorías léxicas– en tanto no solamente se dirimen en el dominio de las palabras, las oraciones y los textos, sino como lo han demostrado esos autores “las diferencias de código son de orden específicamente semántico: se trata de tipos y orientaciones de significados pasibles de ser actualizados en diferentes contextos por parte de diferentes grupos sociales; de modo de organizar la experiencia, de interactuar y de relacionarse con objetos, personas, etc.” (Bixio, 2003, p. 35).

Perspectiva etnográfica y trabajo docente

Cabe incluir en estas reflexiones a los docentes que han “crecido” en las reglas y en contextos institucionales extremadamente regulados que a la vez se significan en la disciplina escolar lengua y literatura y el sistema educativo, como variables insoslayables para un estudio situado de la enseñanza de la lengua. Desde la

mirada etnográfica que adoptamos, el objeto de estudio se define no como lo que *debería ser* la enseñanza de la lengua sino como “aquello con lo cual los actores referencian la construcción de su propia experiencia” (Merklen, 2006, p. 9); en este caso, la experiencia cotidiana de enseñar lengua en las instituciones educativas. Aún más: no se trata de utilizar esas referencias de la propia experiencia de enseñar y aprender lengua en registros de clases –para poner un caso– a modo de superación de las propuestas didácticas dominantes orientadas a la formación docente, porque, al posicionar la mirada investigadora desde un enfoque etnográfico en sentido estricto “se parte de nuevo de una visión que supone de antemano lo que habría que cambiar en la práctica docente sin considerar procesos ya en desarrollo en los particulares contextos en que aquella se realiza” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 76-77). Dicha visión, tampoco considera que el trabajo docente “se realiza dentro de un espacio social específico: la institución escolar” y que por ello “existe poca reflexión acerca de la relación entre la práctica del maestro y la escuela, que es su contexto cotidiano de trabajo” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 65). Por ello, en realidad, desde una perspectiva etnográfica interesa recuperar esa relación entre las prácticas de enseñanza y la escuela porque de esa manera se pueden “destacar los saberes de los que se apropian los maestros en el ejercicio diario de su trabajo”, ya que “la heterogeneidad de los saberes sociales que se expresan en la práctica docente real no es reducible a una clasificación dicotómica entre, por ejemplo, prácticas reproductoras-transformadoras, tradicionales-innovadoras o cualesquiera de las muchas tipologías disponibles”. Y porque, “en la práctica docente cotidiana pueden expresarse saberes y apropiaciones de signos progresivos y regresivos (esquemáticamente) aun en la

práctica de un mismo maestro: sin embargo todo ello constituye lo que la práctica es” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 76).

Lengua enseñada y lengua de institución

La investigación en didáctica de la lengua, desde nuestra perspectiva se trata de una indagación acerca de un saber social sobre los usos institucionales educativos de la lengua que se prestigia en sus formas regulares y reguladas que le han conferido una conservación, además de su mutabilidad y cambio constantes. Esto no excluye de suyo la posibilidad del trabajo con otras lenguas y con otras realizaciones lingüísticas. No se puede suspender, como dice Riestra (2008), la tradición de la enseñanza centrada en la gramática en la Argentina a la vez que, como señala Bixio (2003), no se pueden suspender graciosamente las normas del mercado lingüístico en la escuela porque no solamente se desestabiliza el rito de institución –la delimitación de que la escuela va a enseñar “algo”, en este caso una lengua, que solamente se enseña allí– sino por las implicancias político, sociales y económicas que entran en la posibilidad de lograr posiciones de ventaja social según la posesión de esa lengua enseñada. Dicha lengua se vuelve aún más crítica en sus versiones escritas hechas públicas en las propias instituciones educativas que asumen un rol determinante respecto del otorgamiento de credenciales de ciudadanía a las personas (Sawaya, 2016).

Así, a partir de la *lengua enseñada* como reconceptualización de esa lengua definida en el propio trabajo docente, puede ser trabajada desde su carácter de artificio y no como entidad “real”, espejo de estructuras del pensamiento o construcciones de conocimientos, o abandonada en tanto responsable de violencias simbólicas.³ A su vez, concebirla como una “lengua de institución”,

³ Los usos de la noción de “violencia simbólica” en el campo educativo

siguiendo la teoría del mercado lingüístico de Bourdieu (2001), y es en ese sentido que nos parece más ajustado denominarla *lengua enseñada*; implica atender a los:

procesos de “aplanamiento” de los niveles de análisis que trastoca el estatus de las propuestas teóricas de referencia: lo que sólo era un modelo hipotético aplicado para dar cuenta de algunas regularidades observadas se transforma en ciertos pasajes de los documentos pedagógicos en sistema de reglas observable en ejemplos concretos y directamente aplicables en actividades de producción (Bronckart y Plazaola Giger, 2007, p. 122).

Es decir, que se trata de plantear que el trabajo docente necesita develar que aquello que llama “gramática” como base de una lengua enseñada (de raigambre hoy por hoy oracional y textual) implicará explicaciones y consignas, esto es, orientaciones de significados que presentarán a esa lengua en un “modelo hipotético abstracto de realizaciones lingüísticas” que permite observar regularidades, y no como realización “real” de la lengua ni como “construcción de conocimientos” puericéntrica (Bronckart y Plazaola Giger, 2007, p. 114).

De esta manera, a propósito de los problemas de arrastre no solamente de una concepción noiética de la lengua sino del saber en general, Bronckart y Plazaola Giger (2007) cuestionan las nociones de sistema didáctico y transposición didáctica y, en espe-

en general merecerían una revisión específica. Desgajada de la teoría de la acción social de Pierre Bourdieu ha asumido una negatividad que genera varios malentendidos y, cuestión más problemática aún, el despliegue de una mirada acusatoria sobre el trabajo docente. Nunca dejará de haber “violencia simbólica” porque es motor de la acción social que como ya es en sí regulación social. Cf. Gutiérrez (2005a, 2005b).

cial, de “saber sabio” para proponer una reutilización de la teoría de los campos sociales de Bourdieu. Así plantean pensar la escuela como campo de producción de saberes (al mismo modo que aquellos recortados en ciencias o profesiones) caracterizados como:

sistemas de posiciones y de agentes, estructurados por algunas relaciones solidarias y por otras conflictivas, y regidos por intereses e implicaciones sociales específicas. [...] Dentro de este marco teórico, cada una de las esferas de producción (ciencia, ingeniería, escuela, etc.) es creadora de bienes o de saberes cuyo valor es permanentemente sometido a evaluaciones sociodiscursivas (Bronckart y Plazaola Giger, 2007, p. 115).

Luego señalarán que, en suma, la historicidad y cambio de los saberes producidos en la escuela, recortados en la enseñanza como puesta en valor simbólico designado muestran cómo “un saber puede entonces ser confirmado en su legitimidad, pero también puede ser desvalorizado y luego revalorizado” (Bronckart y Plazaola Giger, 2007, p. 116). Este juego de posiciones en torno a un saber, en tanto bien simbólico por el que se dirimen constantes evaluaciones sociodiscursivas solidarias o en conflicto como modo de entender el trabajo docente -en el que se incluyen los alumnos-, resulta habilitante para postular que una metodología de la enseñanza de la lengua puede justificar las ventajas de desocultar el hecho de que la lengua enseñada comporta un carácter abstracto hipotético ya que señala regularidades que pueden expresarse o diferenciarse en otras lenguas. En suma, la escuela, como ya hemos dicho, es también uno de los contextos que hace al juego social -con el carácter particularísimo de producir saberes para revalidarlos en esa acción llamada “enseñanza”, poniendo al rudo modelos hipotéticos porque no puede replicar una “verdadera”

lógica de realización lingüística extra muros. Por lo tanto, sí se le impone pensar a su manera relaciones solidarias entre las diferencias de las lenguas que inexorablemente se le introducen.

Otro de los problemas que revisa Bronckart y Plazaola Giger (2007), es cómo en esta necesidad de redefinir la lengua en tanto *habla*,⁴ se debe también replantear la relación lenguaje-pensamiento. Se trata de replantear la noción de *logos* que inexorablemente atraviesa a la enseñanza de las disciplinas, en cuanto se les viene asignando desde siempre la responsabilidad de enseñar situando, de algún modo, la relación conocimientos-pensamiento (Bronckart y Plazaola Giger, 2007, pp. 112-113). Si como señalan los autores el saber es colectivo y discursivo, no una representación que espejaría una realidad supuestamente esencial, y por tal motivo es expresión de un *logos* discursivo, no de un lenguaje entendido como *doxa* gramatical (Bronckart y Plazaola Giger, 2007, pp. 116-118), se abren posibilidades para otros análisis y producciones de conocimientos sobre las lecturas y escrituras de los docentes y los estudiantes siempre compelidas a la exigencia de responder en los términos que la lengua enseñada los requiere y, por ello, siempre susceptibles de conflicto lingüístico.

Para recapitular, estas reconceptualizaciones de la lengua puesta en plural dado su carácter discursivo social –que, como se habrá apreciado, dista de la manera en que el discurso es entendido por el análisis del discurso (Bronckart y Plazaola Giger, 2007, pp. 87-89)– aporta a los docentes una mirada más ajustada a las realizaciones lingüísticas que revelan en las aulas las prácticas de

⁴ Esta redefinición implica en estos autores sus retornos al proyecto de Voloshinov, que recuperan para el programa del interaccionismo sociodiscursivo, es decir, la línea de trabajo en didáctica de la lengua que vienen desarrollando en la Universidad de Ginebra.

lectura y escritura de los estudiantes. También, permiten explicitar que hay una lengua que se enseña en las escuelas, cuestión que la noción de *lengua estándar* no consigue atender en cuanto se sigue presentando como una entidad borrosa, ya que omite su propia variabilidad en los mismos márgenes de la legitimidad lingüística. Además, esta lengua enseñada –ya no “adecuada” o “universalmente correcta”–, admite ser definida como un conjunto de regularidades y regulaciones que si bien no son “reales” organizan un modelo hipotético, siempre abstracto, de realizaciones lingüísticas asequibles desde las orientaciones de significados, o, dicho de otro modo, de discursividades sociales. Los estudiantes imprimen a sus lecturas y escrituras, a sus intervenciones orales, estas discursividades. De este modo, dicho modelo reconoce esta zona de variabilidad intrínseca a la lengua de institución.

Diversidad, normativa y escritura: problemas de indagación

La noción de lengua enseñada posibilita la enseñanza de los aspectos normativos de la lengua como saberes que los estudiantes tienen derecho a conocer y de los que no pueden ser excluidos como manera de desembarazarse de la diversidad lingüística.

Sobre este último concepto, debemos señalar su carácter problemático dentro de las situaciones de enseñanza: contrariamente a las posiciones que la celebran, la diversidad lingüística termina siendo simplificada y reducida a un relativismo paralizante para el trabajo docente. Dicha diversidad, al ser siempre tratada como aquella que los estudiantes extranjeros o hablantes de lenguas aborígenes ponen al ruedo en las aulas, oculta la diversidad que se corresponde con las distintas variedades del español propias de nuestro país y, hacia su interior, con la diversidad que estas mismas variedades presentan según la pertenencia a determinados

grupos sociales. Si existen docentes que más allá de estas definiciones creen que sus estudiantes son “brutos” porque no hablan o escriben según lo que ellos entienden como una lengua correcta, habrá que buscar las raíces ideológicas particulares de esta creencia pero de ningún modo puede ser generalizada a todos los colegas; más aún si esos docentes aferrados a conceptos representacionistas de la lengua sancionan y hasta castigan a los estudiantes en vez de enseñarles en todo caso qué es lo que estarían haciendo “mal”.

Asimismo, exceptuando los casos en que la lengua enseñada es negada a los alumnos, puede ser indagada en el trabajo docente en su mutabilidad, diversidad y capacidad de producir nuevos significados. Es importante explicar lo que entendemos por esta negación al alumno del modelo que supone la lengua enseñada; a saber: no ofrecerles los significados de las palabras que desconocen y remitirlos al diccionario –cuestión muy distinta a proponer un trabajo *con* el diccionario–; no explicar qué ruptura de las regulaciones morfosintácticas; oracionales o textuales, han realizado en tal o cual momento de un escrito; no explicarles un uso ortográfico en la espera de que lo deduzcan; no ofrecerles una explicación de la orientación de significados que se busca para el trabajo con un texto periodístico o literario en la convicción de que deberían hacerlo solos porque tienen que desarrollar la comprensión lectora, o porque tienen que construir su subjetividad, o porque no hay que obstaculizar el contacto directo con los libros y demás –que en realidad nos llevan a otros problemas.⁵ En cambio, ofrecer a los docentes un concepto de lengua enseñada particularmente atenta a

⁵ Es decir que nos vuelven a los modos ideológicos que cada docente expresa en sus concepciones de enseñanza y que se expresan en sus formas de ofrecer o retacear el saber a los alumnos. Cf. Rockwell, 1995.

la escritura,⁶ supone un avance y la posibilidad de un cambio en la enseñanza de la lengua también en cuanto al aspecto metodológico. Por otro lado, este concepto de lengua enseñada que comporta regularidades y regulaciones⁷ no necesariamente conducirá a los docentes a modalidades de trabajo propios del normalismo o de las gramáticas estructuralistas de los años sesenta, una suerte de “retroceso educativo” sospechado de autoritario y antidemocrático como se ha sostenido en ocasiones. Si la lengua enseñada puede ser definida como una lengua de las instituciones educativas que más bien se nutre y reproduce en sus formas estilizadas y retóricas –no en estructuras que se corresponderían con un pensamiento supuestamente racional y universal– y que esas formas siempre se presentan como modelos hipotéticos basados la mayoría de las veces en los mismos conocimientos estilísticos y retóricos de los docentes en cuanto a sus usos sociales, podrá ser concebida desde su carácter de posibilidad y no de realidad unívoca. Se trata de recuperar lo que Voloshinov (1976) plantea como los límites difusos entre gramática, retórica y estilística para reconocer que cuando los docentes le enseñamos a los estudiantes que por ejemplo no se escribe “Los textos hablan de que”, sino que “Los textos plantean, proponen, desarrollan, etc.”, estamos fundamentando este

⁶ Nos referimos en particular a la escritura ya que la oralidad abarca infinitud de situaciones que la mayoría de las veces van oficiando a modo de replanteos de lo dicho, y porque la escritura, en última instancia, es la que aparece en los comentarios de los docentes y demandas de los estudiantes como la más conflictiva respecto de la normativa lingüística,

⁷ Nos referimos a regularidades y regulaciones que van desde la relación grafema-fonema, pasando por las morfosintaxis de una oración hasta la sintaxis textual, o la organización de los enunciadores de un texto y sus distintos momentos descriptivos, narrativos o argumentativos (estamos listando someramente los saberes englobados en la gramática escolar y conservados en la disciplina escolar).

saber en un argumento estilístico de las selecciones léxicas y no en sintaxis universales. En otro ejemplo que ya utilizamos en otra publicación (Cuesta, 2012), cuando un estudiante escribe “El cuento tiene unos toques de terror”, cuestión que efectivamente es cierta, le enseñamos que en la institución se espera que escriba algo como “El cuento *Puzzle*, de Julio Cortázar, presenta rasgos del género gótico”; no se trata de no “saber escribir”, poseer un vocabulario escaso o no haber “comprendido” el texto literario en cuestión, sino que estamos moviéndonos también en esa zona retórica estilística de la escritura que comporta, en palabras de Sandra Sawaya (2008, 2010), el reconocimiento de los distintos *estilos lingüísticos* de los estudiantes y de la propias instituciones de enseñanza. Dice la autora:

Es en esa misma línea que argumenta también el lingüista brasileño L. C. Cagliari (ibídem, 1997). Para él, las diferencias existentes en el lenguaje de los niños de clases populares son diferencias en el uso del lenguaje empleado en la escuela y fuera de ella. Desconociendo las reglas del juego de las propuestas escolares, los niños no saben cuándo tienen que usar el lenguaje de manera metalingüística y cuándo deben simular un uso real del habla. La profesora enseña “Fra-Fre-Fri-Fro-Fru” y ejemplifica con “Fruta”. Después pide al alumno que dé otros ejemplos como “Fruta” y los alumnos dicen: banana, manzana etc. (Cagliari, 1997: 204) (...) Así, no solo la escuela establece relaciones inhibitoras entre profesor y alumnos, productoras de dificultad de comunicación –lo que lleva a los niños a no preguntar el significado de palabras que no comprendieron–, sino también, el desconocimiento de los diferentes estilos lingüísticos entre los diferentes grupos en la sociedad lleva a tomarlos como deficiencias (Sawaya, 2010, p. 33).

Las investigaciones etnográficas de Sandra Sawaya (2008, 2010) permiten realizar una serie de reconceptualizaciones sobre los marcos teóricos antes trabajados más acordes, o aún más ajustadas, a las realidades de la enseñanza de la lengua que se enseña en las instituciones educativas. Esto es que la noción de *estilos lingüísticos* aporta tanto al conocimiento de la singularidad de la lengua enseñada, siempre realizada por los docentes, y a aquellas que suelen presentárseles como casos de conflicto lingüístico, es decir los estilos lingüísticos de los sectores populares o de los niños y jóvenes de distintos sectores sociales, incluidas las capas medias y altas. Estamos efectuando un agrupamiento amplio según los comentarios de los mismos docentes que suelen manifestar estas extrañezas, como por ejemplo “Los chicos vienen del barrio tal, son de la comunidad tal, sus familias son inmigrantes y por ello hablan y escriben de determinada manera” o “los adolescentes hablan y escriben de tal otra”. Se trata de buscar conceptos más amplios que hagan a los fundamentos teóricos de las metodologías de la enseñanza de la lengua y que no los excedan con infinidad de clasificaciones y descripciones lingüísticas, de las cuales no se puede asegurar que siempre tengan correspondencia con las “relaciones inhibitorias entre profesor y alumnos, productoras de dificultad de comunicación” (Sawaya, 2010, p. 33). Compartimos la posición de las investigaciones lingüísticas que vienen señalando la necesidad de incluir en la formación docente inicial y continua, orientada a los distintos niveles educativos, espacios destinados al conocimiento de las lenguas indígenas de nuestro país (Martínez, 2009), las variedades del español regionales y según el emplazamiento de cada institución educativa. Mientras tanto, disponemos de la posibilidad, como decíamos anteriormente, de buscar conceptos solidarios con las realidades de diversidad lingüística que los docentes

necesitan comprender y explicar para sustentar sus propuestas metodológicas de enseñanza de la lengua enseñada.

La diversidad lingüística como problema didáctico también precisa detallar o especificar cómo se manifiestan en los escritos de los estudiantes –además de las marcas lingüísticas de sus lenguas de origen– variedades del español o expresiones vinculadas a factores etarios. Por ello, importa recuperar la noción de heteroglosia y de lenguas como discursos en sus dimensiones estilísticas y retóricas. Pero también fraseológicas como explica Marc Ange-not (2010) ya que habilitan la observación de “gramáticas de discursivización” propias de los discursos sociales, es decir frases hechas, cristalizadas que hacen a sus orientaciones de significados. En otras palabras, como señala Elsie Rockwell desde sus primeros trabajos etnográficos sobre los usos sociales de la lengua escrita realizados en el cotidiano escolar, se trata de:

comprender la escuela, y específicamente las condiciones materiales del trabajo docente, como un contexto en el que se dan usos particulares de la lengua escrita. Desde esta perspectiva, los efectos de sentidos de la escritura no pueden considerarse universales, no se pueden presuponer en abstracto, sino únicamente reconstruir a partir de prácticas específicas (Rockwell, 1992, p. 45).

Decíamos antes, estilos lingüísticos; agregamos ahora, usos particulares de la lengua escrita en las instituciones educativas que, además, suponen la lengua enseñada que dominan los docentes que “también tiende a ser formulaica, un atributo frecuentemente asignado a la oralidad; es decir, al escribir se recurre a estructuras o frases hechas, que se modifican mínimamente, en sucesivas producciones” y que suele estar relacionada con los usos

escritos burocráticos propios de cada nivel educativo en los que se trabaja (Rockwell, 1992, p. 51). Esto es que se pueden hallar en los mismos escritos de los docentes: desde tendencias a desarrollar un tema desde el estilo de los proyectos o secuencias didácticas (caso de los niveles primario y secundario, también) hasta el estilo de los *papers* (nivel universitario) en los que cada uno presenta su propio reservorio de frases hechas con las que se sabe (sabemos todos los docentes) se cumple con los requerimientos de legitimidad lingüística de cada ámbito educativo. Indudablemente, estos saberes lingüísticos aprendidos por los docentes en sus trayectorias profesionales y contextos específicos de trabajo conforman en gran medida sus parámetros de corrección lingüística sobre la lengua enseñada.⁸

Malena Botto (2012) ha indagado resoluciones de consignas de escritura por parte de diversidad de alumnos –pertenecientes a distintos grupos sociales y residentes de las regiones NOA y NEA, provincia y ciudad de Buenos Aires– en las que se solicita la redacción de una carta. A partir de la localización de recurrencias en esos escritos, y posicionándose desde Bajtin (1982), Botto coteja las marcas de los géneros discursivos que se van entrecruzando para responder, por ejemplo, a dos solicitudes distintas para la ela-

⁸ No agotamos aquí esta dimensión del análisis ya que amerita una investigación en particular. Sí, es relevante destacar las aproximaciones realizadas por Malena Botto (2012) sobre los distintos criterios de corrección lingüística aplicados por distintos docentes en escritos de estudiantes próximos a ingresar a los estudios superiores. Allí, la autora releva cómo en varios casos dicho criterio se vuelve una hipercorrección de los textos que los vuelve “incorrectos” para los parámetros de corrección lingüística de la universidad, aunque posibles de ser acreditados como escritura válida en el nivel secundario. También, resulta un aporte la investigación de Stella Maris Tapia (2015) en cuanto revisa y pone en discusión cómo los desarrollos de la didáctica de la lengua han negado, o eufemizado, a la corrección como parte de la tarea de enseñanza sin considerar las voces de sus actores y, en ese sentido, cómo la conciben y realizan concretamente en las aulas.

boración de una carta. Es decir, que pone en relación qué saberes sobre la carta buscaba direccionar cada consigna. De esta manera, la autora analiza cómo se van reiterando en los escritos de los estudiantes, tanto un cruce entre un discurso que orienta la significación hacia lo epistolar-confesional, como otro que condensa fórmulas de tratamiento propias de las cartas o notas de comunicaciones formales, solicitudes o reclamos. Lo que interesa señalar de esta investigación es la categoría de *léxico estilizado* que utiliza Botto (2012) como particularidad de los cruces discursivos antes mencionados. Esta categoría permite volver la mirada hacia la *heteroglosia* (Bajtin, 1986) y la *colisión estilística* (Bourdieu, 2001) como problema de abordaje en los escritos de los estudiantes que transitan por los distintos niveles educativos y las concepciones de lengua enseñada de los docentes. Se trata de las relaciones de significado/sentido que se construyen a nivel oracional y textual, a partir de modos de enlazar las predicaciones e indicar sus referencias como, por un lado, situación de heteroglosia y por otro, pero a la vez, situación de colisión estilística.

Por ello, hemos argumentado en otros trabajos (Cuesta, 2012, 2015) que muchas de las hipótesis de Botto (2012), en especial las basadas en ese léxico estilizado, se reafirman en distintos corpus de escritos de estudiantes de diferentes niveles educativos. Así, estas escrituras van mostrando cómo los alumnos apelan a formas ya estilizadas en los distintos discursos sociales en el intento de integrarlas para, con ello, volviendo a Sawaya (2008, 2010), responder al estilo lingüístico de la lengua enseñada como horizonte de una corrección lingüística posible. En otras palabras, los estudiantes negocian sus saberes sobre los usos sociales de la lengua escrita –y sus propios estilos lingüísticos– que en realidad se expresan en sus escrituras producidas en el marco de situaciones de enseñan-

za como saberes discursivos especialmente fraseológicos, más que gramaticales. Dichos saberes sobre los usos sociales de la lengua escrita son precisamente, gracias a su naturaleza discursiva social, retóricos y estilísticos. Estos saberes, al mismo tiempo que permiten orientar significados en las escrituras, cumplen con regulaciones de la lengua enseñada; a saber: con su orden fraseológico o formulaico para sortear las *evaluaciones sociodiscursivas* que se ponen en juego en el aula –volviendo a Bronckart y Plazaola Giger (2007)– que pueden resultar solidarias o entrar en conflicto con las efectuadas por el docente, quien como autoridad de institución representa el horizonte de corrección lingüística de la lengua enseñada que domine y crea válida.

Pongamos algunos ejemplos: a un grupo de alumnos de sexto grado de la escuela primaria se le solicita que redacte lo que sería la historia sobre la germinación fallida de una papa que se encuentra en el salón de clases; ellos deciden titularla *La papa devoradora* y en su escritura van enlazando frases cargadas de selecciones léxicas características del discurso escolar acerca de la botánica con distintas formas propias del relato maravilloso y el fantástico (Cuesta, 2012, pp. 302-314).

Otro caso se presenta con estudiantes de la escuela secundaria que responden a una consigna que les solicitaba escribir la carta de un ingeniero argentino que se encontraba trabajando en El Salvador. En esta consigna, el ingeniero envía la carta a su esposa para comentarle que iba a tener una reunión al pie de un volcán que estaba por entrar en erupción y no preocuparla. Con ese objetivo en mente, observamos cómo los estudiantes resolvieron la consigna apelando a frases propias del discurso telenovelesco, el cine catástrofe, empresarial y del trabajo por jornal o precarizado (Cuesta, 2012, pp. 338-355).

Un tercer caso: en escritos de estudiantes de cursos de ingreso a la educación superior, para responder a una consigna que les indicaba que refirieran la posición asumida por un intelectual en su análisis sociológico de la televisión –más específicamente del periodismo televisivo– aparece la voz del autor entremezclada con afirmaciones propias de la crítica más generalizada a este medio de comunicación, como ser que es malo porque “denigra” o “empobrece” la cultura (Cuesta, 2012, pp. 356-369). En estos enlaces de frases hechas recortadas de esos discursos sociales y que hacen a los estilos lingüísticos que los estudiantes ponen al ruedo en sus escrituras⁹ se pueden focalizar las colisiones estilísticas como unidades de análisis que habilitan explicar distintos órdenes de la gramática escolar que no se estarían cumpliendo, desde la construcción ortográfica y morfológica de una palabra, pasando por la morfosintaxis y sintaxis oracionales hasta la sintaxis textual y la enunciación. Dicha reconceptualización de los problemas que presentan los escritos de los estudiantes aporta a la justificación y elaboración de propuestas metodológicas para la enseñanza de la lengua y vuelve aún más asequible la posibilidad de un trabajo sobre la artificiosidad de la lengua enseñada, como ya hemos explicado a partir de Bronckart y Plazaola Giger (2007) y su propuesta acerca de un modelo hipotético de realizaciones lingüísticas. En este caso, la artificiosidad es puesta en juego por los alumnos en particular a partir de formas excesivamente estilizadas (Botto, 2012), propias de las representaciones de una lengua oficial, le-

⁹ Al respecto, insistimos, al despliegue de estos estilos nunca los consideramos como usos sociales “naturales” de la lengua sino como maneras de responder a un pedido institucional y, con ello, a un horizonte de corrección lingüística siempre opaco en cuanto encuentra su variabilidad según el estilo lingüístico de la lengua enseñada de cada docente.

gítima, prestigiosa (Bourdieu, 2001) y que relacionan con lo “que necesitan” para franquear la corrección lingüística expresada en constantes evaluaciones sociodiscursivas, formas solidarias o conflictivas respecto de los distintos estilos lingüísticos expresados en las aulas. Estos estilos hacen de la lengua enseñada una regulación lingüística propia de los usos sociales de la lengua escrita en las instituciones educativas. Básicamente, halla su sentido y valor por parte de los estudiantes como manera de aprobar los espacios curriculares de cada nivel educativo y, por parte de los docentes, como garantía de un trabajo bien hecho o bien cumplido.

La colisión estilística como organizadora de la enseñanza

Creemos que esta idea de colisión estilística resulta productiva para organizar las metodologías de la enseñanza de la lengua, siempre entendida como *enseñada* y a manera de la corrección lingüística propia de cada nivel educativo, en cada institución y cada curso, compelida a los estilos lingüísticos de los docentes solidarios o en conflicto con los de sus estudiantes. No se trata de eufemizar el error o de ocultarlo, sino de buscar categorías que permitan realizar el trabajo docente en la atención de aquello que los alumnos muestran en sus lecturas y escrituras como *empiria* que fundamenta las decisiones acerca de cómo continuar la progresión de temas y las relaciones de saberes, las selecciones de textos y la elaboración de materiales didácticos y consignas. Esta atención también permite algunos grados de generalización, además del reconocimiento de posibles variaciones, pero ello no significa realizar universalizaciones, ya que cada año los docentes nos encontramos con nuevos alumnos en las mismas instituciones o en otras por conocer.

Conceptualizar una lengua enseñada, efectivamente artificiosa –en tanto siempre tracciona hacia la ajenidad y porque, en sus realizaciones escolares y en la educación superior, es una suma de regulaciones de dudosa refracción de un mundo discursivo extraeducativo, más allá de que lo pueda reverberar– permite vincular distintos estatus de saberes lingüísticos en una metodología de la enseñanza que la observe. Es decir, y volviendo a la colisión estilística como ordenadora del trabajo docente, se puede trabajar en simultáneo o de manera alternada consignas de escritura –ya sean de invención o particularmente las que solicitan dar cuenta de otras voces en los llamados textos explicativos o argumentativos– con análisis focalizados en los saberes que cada docente entiende como necesarios para la enseñanza según una gramática escolar siempre vinculada a la dimensión normativa de la lengua enseñada y que suele ser el foco de conflicto entre los estilos lingüísticos puestos a rodar en el aula. De esta manera, se jerarquiza toda una dimensión creativa del trabajo docente respecto de las metodologías de la enseñanza de la lengua basada en la reedición de selecciones de textos, oraciones, palabras, entre otros, utilizados para las explicaciones de saberes y sus puestas en práctica; me refiero a la clásica idea de ejercicios tan propia de la historia de la enseñanza de la lengua y de su tradición anclada en la gramática escolar.

El cambio que ofrecen las reconceptualizaciones que venimos realizando permite ligar una escritura conceptualizada como práctica social y cuyos productos expresan el carácter discursivo social de las lenguas, sus variabilidades y particularmente en las instituciones educativas, con aquello que sus colisiones estilísticas pueden ayudar a recortar, focalizar como trabajo puntual con la gramática escolar. Así, si una colisión estilística se expresa en la organización de las relaciones coordinantes de las oraciones –

caso que se suele observar de manera repetida en las escrituras de estudiantes de la escuela primaria y también de los primeros años de la secundaria– a manera del uso insistente del coordinante “y”, de comas o la ausencia de estos a partir de señalamientos por la sintaxis textual que tiende a organizar el escrito (Cuesta, 2012: 317-325), justifica y amerita un trabajo puntual de enseñanza de los usos del coordinante en cuestión que da sentido y valor a la enseñanza de otros casos como las disyunciones, también de dominio nada natural en los usos sociales de la lengua escrita.

Por otro lado, en el caso de los últimos años de la escuela secundaria y los primeros de los estudios superiores las colisiones estilísticas suelen expresarse en selecciones léxicas que no cumplen, por ejemplo, con los regímenes verbales propios las fraseologías que se validan en esos ámbitos educativos; también, en usos excesivos de subordinaciones indicadas por pronombres relativos, reemplazados por comas o elisión (al igual que caso que comentábamos antes de la coordinación). Estas cuestiones permiten pensar consignas de trabajo focalizadas en estos artificios de la escritura de la lengua enseñada y que encuentran distintas formas de ser organizados en una metodología de la enseñanza a partir de la autoría y reedición de materiales didácticos por parte de los docentes guiados por la amplia gama de los que ya se encuentran a disposición pública.

Para finalizar, las reconceptualizaciones que estamos proponiendo frente a las de las perspectivas didácticas que actualmente dominan las políticas educativas y también los materiales didácticos varios parten de la aceptación de la lengua enseñada como un artificio, la cual en vez de verse constreñida a la búsqueda de un simulacro de lo real en términos de realizaciones lingüísticas puede orientarse a cumplir con otro orden de lo real: su valor político inexcusable,

ya que puede significar el acceso a lugares de ventaja social o la exclusión de ellos. El más inobjetable es la posibilidad de sostener la escolarización y la consecución de la acreditación de títulos, que es crítica para habilitar o negar esos lugares de ventaja social.

Referencias bibliográficas

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dovstoievski*. México: FCE.
- Bernstein, B. (1993 [1973]). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bixio, B. (2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 2(2), 24-35.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Botto, M. (2012). Los textos literarios de los alumnos. En *Prácticas de lectura y escritura de textos literarios y de las ciencias* (pp. 102-187). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Bronckart, J. P. y Plazaola Giger, I. (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 101-132). Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cuesta, C. (2012). *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis doctoral).

- Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte641>
- Cuesta, C. (2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. ***Literatura: teoría, historia, crítica***, 15(2), 97-119.
- Cuesta, C. (2014). Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística. *Revista Pilquen*, 16(11), 1-9.
- Cuesta, C. (2015). Un posible abordaje de las prácticas de lectura y escritura desde problemas de la enseñanza de la Lengua. En C. Cuesta y M. M. Papalardo (Comps.), *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura* (pp. 119-143). Buenos Aires: Dunken.
- Gutiérrez, A. (2005a). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Gutiérrez, A. (2005b). El sentido práctico: la lógica de la práctica y el proceso de reflexividad en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 218-237.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Iturrioz, P. (2006). *Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Martínez, A. (Coord.). (2009). *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires: La crujía.
- Merklen, D. (2006). Prefacio. En P. Semán, *Bajo continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva* (pp. 3-12). Buenos Aires: Gorla.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Rockwell, E. (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. *Nueva Antropología*, 12(42), 43-55.
- Rockwell, E. (1995). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En E. Rockwell (Comp.), *La escuela cotidiana* (pp. 198-222). México: FCE.
- Sawaya, S. M. (2008). Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 4(4), 54-71.
- Sawaya, S. M. (2010). Procesos psicopedagógicos, lectura, escritura y las instituciones escolares. En G. Fioriti (Comp.), *Cuadernos del CEDE III. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares* (pp. 29-43). Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Sawaya, S. M. (2016). Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano. En S. M. Sawaya y C. Cuesta (Comps.), *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente* (pp. 12-27). La Plata: Edulp.
- Tapia, S. M. (2015). ¿Corregir, revisar, comentar? Implicancias de renombrar una práctica docente. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, 6(11), 78-92. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero11/pdf/MTapia.pdf>
- Voloshinov, V. N. (1976) [1930]. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.