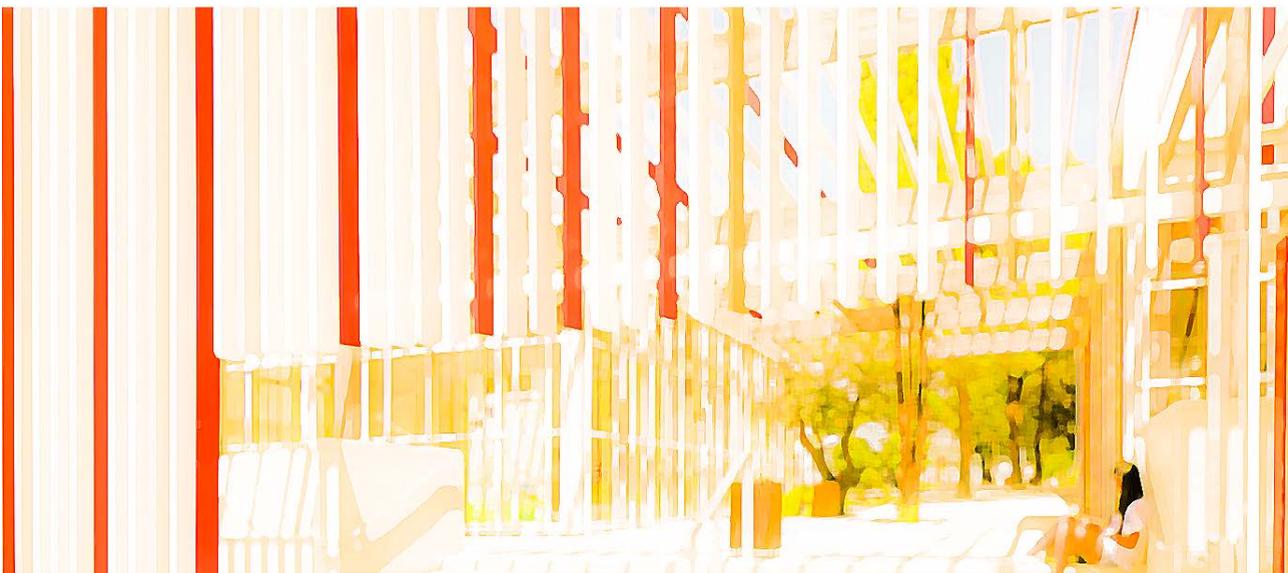


La lengua y la literatura en la escuela secundaria



Analía Gerbaudo
directora

**UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL LITORAL**





Rector **Enrique Mammarella**
Secretario de Planeamiento y Gestión Académica **Miguel Irigoyen**
Decana Facultad de Humanidades y Ciencias **Laura Tarabella**

.....

Gerbaudo, Analía
La lengua y la literatura en la escuela secundaria / Analía Gerbaudo ; YR. - 1a ed. - Santa Fe : Ediciones UNL, 2021.
Libro digital, PDF - (Itinerarios)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-749-275-0

1. Lenguas. 2. Literatura. 3. Educación Secundaria.
I. YR. II. Título.
CDD 460.0712

.....

© Gustavo Bombini; Ana María Camblong; Cintia Carrió; Daniela Coniglio; Cecilia Defagó; Cristina Domínguez; Andrea Soledad Fernández; Analía Gerbaudo; Jorge Guglielmelli; Jesica Holubicki; María Laura López; Sonia Luquez; María Eugenia Meyer; Alicia Naput; Roberto Retamoso; Norma Patricia Torres; Estela Torti; Fabiana Viñas; 2021.


© edicionesUNL, 2021

Directora Ediciones UNL
Ivana Tosti
Coordinación editorial
María Alejandra Sedrán
Coordinación diseño
Alina Hill
Corrección
Félix Chávez
Diagramación de interior y tapa
Laura Canterna

—
editorial@unl.edu.ar
www.unl.edu.ar/editorial

.....



La lengua y la literatura en la escuela secundaria

Analía Gerbaudo

DIRECTORA



COLECCIÓN
CIENCIA Y TECNOLOGÍA

*A Gabriela Turco (y a todos los docentes que como ella
ponen el cuerpo –y en especial el corazón–
en cada aula de Argentina).*

*A Alba Bielsa
(y a todos los psicoanalistas que,
en este país, escuchan a maestros y profesores).*

“Contra la afirmación de que el postestructuralismo reduce toda materialidad a materia lingüística, es necesario elaborar un argumento que muestre que desconstruir la materia no implica negar o desechar la utilidad del término”.
Judith Butler. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*

“Nombrar la mariposa no la hace volar”
Juan Gelman. “La sillita”. *Valer la pena.*

“La lengua es PRODUCCIÓN, de ahí los intentos del CAPITAL por PRIVATIZAR la lengua, por dejarnos SIN PALABRAS”
Chus Pato. “Porque no es sólo el idioma el que está amenazado”

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	8
PRECISIONES CATEGORIALES (A MODO DE INTRODUCCIÓN)	
El docente como <i>autor</i> del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria	13
<i>Analía Gerbaudo</i>	
NARRACIONES SOBRE EL PRESENTE Y SOBRE EL PASADO	
Leer, resumir, memorizar, decir a otro: ¿una rutina de los alumnos?	25
<i>Estela Torti, Sonia Luquez, Fabiana Viñas y Jesica Holubicki</i>	
Alfabetización: voces y metáforas	46
<i>Norma Patricia Torres</i>	
Intervención didáctica: cómo los manuales de la escuela secundaria “leen” la última dictadura militar.....	59
<i>María Eugenia Meyer</i>	
Lengua, literatura, enseñanza y propuestas editoriales para la escuela secundaria: obstáculos e interrogantes	81
<i>Andrea Fernández</i>	
Hacia una formación de lectores críticos: los docentes como autores del currículum	96
<i>María Laura López</i>	
Notas para pensar la enseñanza de la literatura en las escuelas medias de la ciudad de Santa Fe (1984-1995).....	120
<i>Daniela Coniglio</i>	

Literatura, filosofía y cine	134
<i>Alicia Naput, Estela Torti y Cristina Domínguez</i>	
La clase (de lengua y de literatura) como <i>envío</i>	152
<i>Analía Gerbaudo</i>	
PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	
El lenguaje como conocimiento: aportes para la didáctica de la lengua	178
<i>Cecilia Defagó</i>	
Repensando las relaciones entre semántica y pragmática. Notas para discutir	194
<i>Cintia Carrió y Jorge Guglielmelli</i>	
Las teorías literarias en las <i>aulas de literatura</i> (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa)	205
<i>Analía Gerbaudo</i>	
Decires y desaires de la lingüística	249
<i>Cintia Carrió</i>	
POLÉMICAS	
Del centro al margen y vuelta al centro: la enseñanza de la literatura	265
<i>Gustavo Bombini</i>	
Por los campos del borde	270
<i>Ana María Camblong</i>	
La enseñanza de la literatura: proyecciones actuales de un viejo debate	279
<i>Roberto Retamoso</i>	
DATOS DE LOS AUTORES	285

Agradecimientos

Este libro no hubiera sido posible sin el aporte económico y el estímulo de diferentes personas e instituciones.

Desde hace ya un largo tiempo encuentro en el Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral no sólo un espacio donde presentar proyectos o imaginar redes de interacción con la seguridad de que voy a ser escuchada (y no necesariamente “avalada”) sino especialmente un sitio en el que prevalece la discusión y el diálogo intelectual. José Luis Volpogni e Ivana Tosti inventan un territorio que atraviesa la institución y que potencia lo mejor de ella y de cada uno de los docentes y de los investigadores que la conformamos. Cuando estoy fuera de mi universidad me gusta reconocirme en ese terreno de amistad nacida gracias al trabajo profesional, respetuoso de las apuestas y de las entregas de cada uno. A ellos también les debo la conexión con el director de la editorial Homo Sapiens, José Pérez, quien confió en nosotros permitiéndonos hacer circular este material entre su ya consolidado circuito de lectores.

A partir del año 2006, primero como Becaria Posdoctoral y luego como Investigadora, hallo en el CONICET el marco institucional desde el que vuelvo real mi sueño de dedicar mi tiempo, casi por entero, a la investigación. Agradezco a quienes en los últimos años lucharon por una apertura a las indagaciones en ciencias sociales y humanas incluyendo particularidades regionales y de género en la evaluación de lo producido por cada postulante. Al CONICET, el darnos esta oportunidad para producir conocimiento

desde Argentina: es invaluable la motivación que esta apuesta significa para muchos.

Dos fuentes de financiamiento más facilitaron la realización de este trabajo: la Universidad Nacional del Litoral, bajo las figuras del Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D) y de Becas de Iniciación a la Investigación (Cientibecas), aportó la mayor parte del dinero necesario; la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica subsidió a través de los Proyectos de Investigación orientados para Jóvenes Investigadores indagaciones que expandieron las razones históricas que explican problemas y logros de la escuela secundaria actual, es decir, aportan al corazón de nuestro estudio.

Mi inserción en el CONICET generó, entre la compulsión y la necesidad, la comunicación de los resultados de mis avances por fuera de mi ciudad. En estos años se fue armando una no oficializada red entre compañeros de las universidades de Tucumán, Patagonia Austral, Misiones, La Plata, La Pampa. Discutir las hipótesis de cada nuevo libro con mis amigas Rossana Nofal, Ana María Camblong, Graciela Goldchluk, Sara Bosoer, Graciela Salto y Marcela Arpes es ya casi una costumbre que además de dejar la calidez del encuentro, tiene el resto que aporta el diálogo reflexivo y crítico.

Desde mi ingreso a CONICET ha sido Miguel Dalmaroni quien con generosidad y franco desinterés me ha indicado recorridos insospechados algunos años antes. Si bien el *don* no genera *deuda*, necesito hacer explícito este trabajo no registrado en ningún papel oficial ni en ninguna línea de su currículum y que, sin embargo, tanto ha hecho crecer el mío transformando a la vez la perspectiva desde la cual pienso la investigación posible desde una universidad que, en el campo de las ciencias humanas, recién está empezando a despegar. Por otro lado, que en su reciente libro *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica* incluya la relación entre literatura y enseñanza en el campo de los estudios literarios es algo más que un gesto: es una restitución teórica y política en la que se juega al ubicarse en una posición despreciada, al reconocerle importancia, estatuto y legitimidad a una zona soslayada o apenas entrevista. Que en su anterior *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado* afirme que nuestro trabajo como críticos en las universidades públicas se sostiene porque formamos profesores para la escuela secundaria es otra acción que va en ese mismo sentido.

Cintia Carrió, primero pasante, luego becaria, Jefa de Trabajos Prácticos de “Didácticas de la lengua y de la literatura” y desde hace ya varios años, una gran amiga, me ha devuelto, a partir de acciones bien concretas, la

confianza en mi trabajo. Discutir con ella cada proyecto de investigación o cada planificación de cátedra enriquece acciones que se empobrecerían si se resolvieran de modo individual.

Un agradecimiento *im-posible* a los compañeros que robándole tiempo al ocio y al descanso, apuestan a lo que se construye a partir de la discusión y del intercambio: Sonia Luquez, Fabiana Viñas, Jessica Holubicki, Patricia Torres, María Eugenia Meyer, Andrea Fernández, María Laura López, Daniela Coniglio, Alicia Naput y Cristina Domínguez. Un reconocimiento particular a Estela Torti quien lidera una suerte de equipo dentro del equipo, enseñándonos algo más de lo que nos dice en lo que nos dice y hace: a pesar de haberse retirado del sistema de enseñanza oficial, su constante interrogación de las prácticas, su infaltable asistencia a las reuniones con toda “la tarea” resuelta, su insaciable aporte de nueva bibliografía son, entre otras innumerables acciones, un espejo que nos lleva al compromiso con lo que se gesta en estas pequeñas comunidades que nos inventamos a puro deseo.

Agradezco a Ana María Camblong, Gustavo Bombini y Roberto Retamoso quienes en este volumen publican los textos leídos durante un polémico panel en el que conversamos sobre el carácter transdisciplinar de las didácticas de la lengua y de la literatura; algo que entonces, por el año 2006, llamé *zona de borde*. Mis reconocimientos a Cecilia Defagó y a Jorge Guglielmelli, por el tiempo dedicado a la escritura sobre problemas específicos para los que solicitamos colaboración.

A los alumnos y compañeros con los que me he encontrado en los cursos de estos últimos años, las devoluciones realizadas que son también otra manera del estímulo (en especial, una línea para el entusiasmo y la amistad de Marta Urtasun y la tenacidad de Diana Moro, Mariano Oliveto, Marisa Elizalde, Nancy Sad, Carolina Domínguez y Dora Battiston). A los jóvenes becarios y resistas que creen que puedo aportarles algo en sus búsquedas y que a su vez interrogan las mías con sus ocurrencias, su inteligencia, sus arrebatos y también con sus disparates: Daniela Gauna, Rafael Arce, Santiago Venturini, Francisco Bitar, Ángeles Ingaramo, Carolina Rolle, Fernanda Alle, Natalia Sara, Andrés Audano, Daniela Coniglio y Silvana Santucci. A los no tan jóvenes de quienes aprendo otras cosas: Silvia Corti, Sandra Sombra, Patricia Torres, Susana Ibáñez; Celina Vallejos, profesora y compañera de los tiempos del mate en su casita de Santa Rosa y Adriana Crolla, profesora y compañera de los tiempos del mate en el monoambiente lleno de sol de calle Urquiza.

A quienes dentro de esa pequeña comunidad que es cada institución han estimulado esta línea de trabajo: Oscar Vallejos, desde la época en que era

una joven becaria de Iniciación a la Investigación, allá por 1993; Germán Prósperi, con quien he compartido y comparto mucho más que la discusión del índice de alguna tesis; Mary Hechim quien me enseñó un sentido de lo político y de lo poético que, por supuesto, he heredado a mi manera.

A quienes *pueden* con la palabra literaria y restituyen una dimensión material de la lengua que convendría no olvidar en las escenas educativas. Diferentes conversaciones, algunas muy breves (aunque no por ello menos intensas) con Estela Figueroa, Marilyn Contardi, Osvaldo Aguirre, Francisco Bitar, Verónica Viola Fischer, Santiago Venturini, Marcelo Díaz, Daniel García Helder, Víctor Gaviria, Tania Montenegro, Ana Porrúa, Carlos Ríos, Daniel Durand, Pablo Makovsky, Fernando Callero (compañero de iniciación en la carrera de letras) y Sergio Delgado me han reconectado con la literatura desde un lugar insospechado antes de esos diálogos.

Hay otro conjunto de agradecimientos que van por otros senderos. Por esos que traen los territorios de la infancia y sus mandatos, la época de la primera juventud y lo que se juega y se arriesga en otras entregas. Esos son los que me llevan a celebrar que existan en este país un grupo como *Mandrágora* y un equipo gremial como el que integra Alejandro Gasel: casi en los dos extremos de la Argentina, en Tucumán y en Río Gallegos, dos experiencias de acción educativa que, sin estridencias ni búsqueda de reconocimiento, se comprometen con las pequeñas-grandes intervenciones y los cambios minúsculos en los espacios cotidianos. Agradezco las clases de lengua y de literatura de mi profesora de la escuela secundaria, Gabriela Turco; la escucha inteligente y las agudas e implacables devoluciones de Alba Bielsa; el estímulo, cariñoso y constante, de Jorge Panesi y de Graciela Carbone. Agradezco los *envíos* a la letra provocados por mi padre que, sin saber leer ni escribir, confiaba en el poder y en el enriquecimiento no expropiable que da el conocimiento (“eso es lo único que nunca te van a poder quitar”, decía); la alegría despreocupada e inocente de mi tío José que, sin haber podido terminar la escuela primaria y sin haber traspasado las fronteras de su pequeño pueblo de seis cuadras por nueve, compartía conmigo la apertura de horizontes que significaba el crecimiento de mi biblioteca, ayudándome a que eso sucediera. A mi madre, que cada vez que me contaba que había hecho dos veces el sexto grado, me contaba otra historia. A Dina San Emeterio, Adriana Gonzalo y Félix Chávez: sin ellos nada de esto hubiera sido posible porque, básicamente, no habría tenido la osadía necesaria para imaginarlo.

Precisiones categoriales

(a modo de introducción)

El docente como *autor* del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria

Analia Gerbaudo

Comprometerse es perseverar en lo que se desea.

Estanislao Antelo

Este libro reúne las preguntas y las categorías que me hubiese gustado encontrar en algún sitio cuando me inicié como maestra y luego como profesora en los primeros años de la década del noventa. Un tiempo marcado por las clases de Edith Litwin, Alicia Camilloni y Susana Celman (más tarde llegaría Graciela Carbone) que generaron los primeros *envíos*: esa forma inesperada de la transferencia que sucede en las clases que nos dejan interrogantes, nos inquietan, nos estimulan o nos irritan conduciéndonos, deseantes, a buscar dónde continuar, a revisar las intuiciones, a rearmar o a terminar de derrumbar una estructura que se descalabra. Allí recogí la bibliografía que me permitió desmontar mis prácticas, descubrir mis equívocos, replantear mi forma de evaluar, de preparar los materiales para las clases, de diseñar mi planificación y el conjunto de esos espacios complejos y densos por todo lo que en ellos se pone en juego que llamo *aulas de lengua y de literatura*.

Este libro es el resultado de un trabajo colectivo que condensa, en principio, los resultados más importantes producidos por un equipo de profesores reunidos en un proyecto de investigación financiado por la Universidad Nacional del Litoral al que le coloqué, hacia el 2004, el poco feliz título de *Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lengua y la literatura en el nivel*

EGB3: notas para una agenda didáctica actualizada. Descalifico mi decisión dado que entonces no había advertido la exclusión que perpetraba. El recorte sobre los *obstáculos epistemológicos* dejaba afuera las *buenas prácticas* y, en particular, los *envíos* que no registra el programa ni el libro de temas (*envíos* de la literatura a la literatura, al cine, la pintura, la música o la fotografía; del titular de un periódico o de un programa televisivo a la noción de ideología de Terry Eagleton; de un cambio de registro en la conversación a la teoría de Mijail Bajtin, por dar algunos ejemplos).

Mientras terminábamos este libro nos sorprendió el inicio del proyecto siguiente, continuidad del ya mencionado. Esta vez, evitamos repetir aquel error: *Obstáculos epistemológicos y buenas prácticas en la enseñanza de la lengua y de la literatura en la escuela secundaria: diagnóstico y propuestas de intervención* es el nombre del nuevo plan que reúne a docentes movilizados por la convicción de que es posible producir conocimiento a partir del análisis de lo que sucede en las *aulas de lengua y de literatura* en las que se trabaja.

Si bien recogemos resultados del primer proyecto, aprovechamos la evaluación muy favorable del segundo y algunas observaciones sobre nuestros conceptos, para ajustarlos. Entre tantas otras cosas, Ana Camblong me enseñó la importancia de diseñar nuestros “artefactitos” (como ella los llama): categorías que respondan a los problemas que se estudian y que demandan nuevos constructos. Utilizo esta introducción para repertorar estas nociones.

Mientras realizábamos esta investigación grupal que arranca en 2005 y concluye en 2008, se promulga la *Ley de Educación Nacional* N° 26206. Esto sucede en un momento clave de nuestra indagación: la instancia de síntesis del diagnóstico y de generación de las primeras propuestas para ese espacio que recupera su viejo nombre de “escuela secundaria”. Si bien en principio nos circunscribimos al tramo inicial de la actual escuela media, luego avanzamos sobre los abordajes de la lengua y de la literatura en los últimos años (que en algunos artículos se siguen llamando como entonces, es decir, EGB3 y Polimodal; nomenclaturas que conservamos por lo general cuando describimos prácticas realizadas bajo el marco de la legislación anterior).

La categoría de Gaston Bachelard utilizada en el campo de la didáctica por Alicia Camilloni para estudiar transferencias de conceptos científicos, ha direccionado las búsquedas del equipo. El rastreo de *obstáculos epistemológicos* en las aulas de lengua y de literatura de la escuela secundaria permite diagnosticar y luego, contribuir a desestabilizar representaciones respecto de los objetos de enseñanza para proponer alternativas. Si el *obstáculo epistemológico*, bajo la forma de saber-cristalizado, genera inercias que dificultan la reflexión

sobre un saber, es necesario detectar cuáles son los de la disciplina para tratar de descolocarlos, teniendo presente que este procedimiento en vez de alertar respecto de lo que contradice esos saberes o lo que abre nuevas preguntas, se puede ver “obstaculizado” por la tendencia a confirmar lo que se cree. Cuando en el marco de una *comunidad* (Blanchot, Nancy, Cragolini) no aparecen interrogantes sino sólo respuestas, o cuando una se fija, “el obstáculo epistemológico se incrusta sobre el conocimiento que ya no se cuestiona” (Camilloni 13). Los artículos que siguen especifican las incrustaciones que hallamos en la enseñanza de la lengua y de la literatura en la escuela secundaria de la provincia de Santa Fe y en otras zonas de Argentina.

Durante el transcurso de la indagación advertimos que muchos de los *obstáculos epistemológicos* descubiertos tenían una base ideológica: acuñamos entonces el término *obstáculo ideológico* a partir del enlace de los conceptos *obstáculo epistemológico* (Bachelard) e *ideología* (Eagleton). Esta categoría da cuenta de las representaciones que impiden comprender o leer críticamente una situación debido a cristalizaciones de orden ideológico que promueven interpretaciones *a priori*. Así como la ideología es lo que persuade a hombres y a mujeres a confundirse, de vez en cuando, con dioses o con bichos (Eagleton 15), los *obstáculos ideológicos* son los que llevan a actuar como “dios” o como “bicho” (es decir, sobrevalorando o despreciando una posición que se internaliza al margen de los fundamentos teóricos). Como se advertirá en las páginas siguientes, los *obstáculos ideológicos* son, en muchas ocasiones, la principal traba para la reflexión sobre las prácticas.

El proceso de investigación demandó componer una categoría que diera cuenta de la cantidad de elementos y de disciplinas involucrados en la producción de conocimiento sobre la enseñanza de la lengua y de la literatura y otra que distinguiera el tratamiento didáctico que exige la lengua cuando se articula como arte. Así surgieron los conceptos de *aulas de lengua y de literatura* y de *didácticas de la lengua y de la literatura* (la negrita resalta el carácter diferencial de estas didácticas como de las aulas donde se trabaja con usos artísticos y no artísticos de la palabra).

Cuando hablamos de *aulas de lengua y de literatura* no designamos sólo el diseño didáctico de la clase sino el conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de esas actuaciones a lo largo de un período lectivo: la selección de contenidos, de materiales, los corpus (en plural, dado que se trabajará con diferentes grupos de textos atados por distintas hipótesis según los contenidos a enseñar durante el ciclo), los *envíos* (es decir, interpe-laciones que conducen a textos que no se “enseñarán” ni se incluirán en la evaluación pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente

en sus planteos), el diseño de evaluaciones, la *configuración didáctica* (Litwin) de las clases. Este concepto llama la atención sobre el carácter artesanal y complejo de cada propuesta didáctica dado que cada grupo particular de alumnos requiere una re-selección y una composición didáctica de los contenidos pautados por los Ministerios (nacionales tanto como provinciales), un ajuste tanto de los textos adecuados a sus posibilidades de lectura como de las categorías a utilizar para promoverla. Para cada grupo habrá singulares articulaciones con los materiales complementarios (películas, fotografía, pinturas, música) y cada armado de clases supondrá desafíos imprevistos que irán tomando curso en función de los avances en los aprendizajes, de los contenidos que es necesario volver a enseñar porque las evaluaciones muestran que no se han aprendido, de los temas que irrumpen desde fuera de la agenda y que pueden incorporarse junto a los planificados.

Este concepto va unido al de *buena práctica* que surge ante la necesidad de describir actuaciones potentes en diferentes escuelas secundarias. Entre Edith Litwin, Gary Fenstermacher y Gilles Deleuze, este constructo lee las intervenciones de los docentes haciendo foco en su cuerpo, en el entramado subjetivo que los lleva a tomar las decisiones teóricas y epistemológicas que atraviesan sus prácticas. E insisto en el “entre” ya que si bien fue Fenstermacher quien definió el concepto de *buena enseñanza*, las investigaciones de Litwin lo introdujeron en Argentina: sus estudios sobre las *configuraciones didácticas* del aula universitaria o su definición de los ejes de la “nueva agenda didáctica” retoman la tesis de Fenstermacher que liga la *buena enseñanza* con la justificación teórica y epistemológica del docente respecto de la importancia de que sus alumnos “conozcan, crean o entiendan” un determinado contenido. Se advertirá que la carga ideológica de cada verbo varía y actualiza, cada vez, distintas representaciones de la práctica en un arco que va de la transferencia de conocimientos a la militancia pasando por la comprensión. El concepto de *buena práctica* enlaza a Fenstermacher con Deleuze para hacer lugar al análisis de cada decisión a partir del cuerpo de quien la toma (el cuerpo es el parámetro o la medida). Esta inclusión desenmascara el carácter subjetivo de los objetos lengua y literatura en situaciones de enseñanza. Dice Deleuze: “*Lo bueno* tiene lugar cuando un cuerpo compone directamente su relación con el nuestro y aumenta nuestra potencia con parte de la suya. *Lo malo* tiene lugar cuando actúa como un veneno que descompone la sangre” (33). Incorporar esta variable en el concepto de *buena práctica* supone reconocer el territorio que ocupan la indeterminación, la *experiencia* (Derrida “Autri”) y la subjetividad (Kuri 362) en las escenas educativas: el docente realiza cada vez un armado artesanal

que pone a disposición de los estudiantes a los que destina su enseñanza, sin poder garantizar el efecto ni controlar más que la acreditación. Sí puede analizar cada una de sus decisiones al tallar los objetos: no hay punto neutro ni conmensurabilidad que habilite a medir si es mejor enseñar lengua desde la gramática generativa o desde el Análisis Crítico del Discurso, si es mejor enseñar literatura desde los estudios culturales o desde la desconstrucción. Hay en cada caso un docente-lector que elige y que fundamenta sus decisiones, pero sin obliterar no sólo lo teórico o lo epistemológico, sino su historia y su subjetividad.

El equipo diferencia la didáctica de esa forma del arte que es la literatura de la didáctica que trabaja con el uso no artístico del mismo material, es decir, con la lengua. Esta posición contraviene el aplanamiento monologista de la reforma de los noventa y pretende reponer problemas borrados del diseño oficial. Para contribuir a esta tarea, para restituir a la enseñanza de estos objetos su carácter complejo y diferencial y al profesor, su lugar como *autor del currículum*, armamos estos conceptos durante 2004 en el marco de un proyecto de articulación entre la universidad y el nivel medio.

Que el docente cuente con una formación teórica, literaria y artística suficiente que le permita decidir cómo diseñar sus prácticas es la exigencia de arranque dado que esto es lo que lo habilitará a *firmar* (no deja de ser llamativo que pocos tengan conciencia de que hay un sello de autor en cada programa que elaboran). Conocer las variadas posibilidades de configuración de *aulas de lengua y de literatura* es una condición para construir con autonomía el objeto que se presentará a los estudiantes (este no es ni deberá ser un “privilegio” del profesor universitario); advertir que las didácticas se elaboran a partir de prácticas de los docentes en ejercicio ayuda, mediante analogías y contrastes, a ejercer un control epistemológico sobre los quehaceres y a fomentar la confrontación y el debate respecto de las maneras de encarar el trabajo sin buscar fórmulas ni recetas válidas para todo contexto y caso. Finalmente mostrar las diferencias de posición sobre la enseñanza de estos objetos pone a la vista su carácter controversial y estimula la discusión. No es el fin de este libro convocar al consenso. Y los disímiles puntos de vista de cada artículo lo confirman.

Ni dioses ni bichos (tal como la tilinguería oportunista y neocolonizada de los noventa con su ejército de expertos-tecnócratas ha pretendido hacernos creer). Docentes que trabajamos no sólo en la transmisión sino también en la producción de conocimiento sobre estos dos objetos que exigen, al menos, atender a cuatro órdenes teóricos cada vez que se los analiza desde una lente que se quiera didáctica: uno que involucra concepciones acerca del

aprender (¿cómo aprenden nuestros alumnos?), otro que recupera posiciones acerca del enseñar (¿qué cuestiones considerar cuando se habla de una *buena práctica*?), un tercer orden que atañe a los “credos teóricos” respecto del objeto disciplinar (¿qué entendemos por “literatura” y qué por “lengua”?) y un cuarto que comprende el contexto (los rasgos y contornos [De Alba], la legislación existente, los documentos curriculares y paracurriculares, el Proyecto Educativo Institucional, etc.).

Atentos a estos órdenes y contra la presencia de dos expresiones frecuentes entre los profesores y maestros (“bajar a las aulas”; “aplicar” tal o cual teoría o método), armamos los conceptos de *apropiación* y de *reinención categorial situada* que contrastan con las variantes de la *normalización* de los objetos disciplinares bajo las formas del *aplicacionismo*, del *deteccionismo* y de la *sinécdoque teórica*.

El *aplicacionismo* es la tendencia a ubicar en un método la solución de los problemas de la lectura. Una ilusión que cree garantizado el abordaje de cualquier texto descansando en el empleo lo más fiel posible de sus categorías impostadas sin inscribir como variables las que impone el contexto de re-uso.

El *diseccionismo* o *deteccionismo* es la práctica que promueve la mera identificación de recursos en un texto sin recuperar ese trabajo para describirlo o formular hipótesis de lectura; esto suele ir acompañado de una abstracción de las circunstancias de producción, circulación y/o recepción de la obra.

Finalmente la *sinécdoque lingüística* acontece toda vez que se exagera la atención a los recursos de un texto literario con independencia del contexto de producción y de recepción; operación que inevitablemente, y tal como sucede cada vez con cualquier lectura, toma sólo una parte del objeto; pero en esta ocasión, pretendiendo dar cuenta del todo.

Puede que en una situación de enseñanza aparezcan juntas estas tres operaciones.

Por otro lado, el concepto de *apropiación* toma categorías de Jacques Derrida entre las que se destacan *herencia* y *fidelidad infiel*. Para Derrida quienes “reproducen escolarmente modelos no son verdaderos herederos”. Hereda, o es digno de considerarse un heredero quien en parte sea infiel, es decir quien se *apropie*, quien pueda hacer algo nuevo con aquello que trae: “los herederos auténticos, los que podemos desear, son herederos que han roto lo suficiente con el origen, el padre, el testador” (47). La *herencia* se liga al traspaso, a la enseñanza pensada como envite y transferencia, como *envío*. Un acto de entrega. Un *dar sin deuda* movido por un deseo de contagiar algo que el otro deberá retomar y desviar: “la cuestión de la herencia debe

ser la pregunta que se le deja al otro: la respuesta es del otro”. (46). Pensar la enseñanza desde esta posición exige trabajar para hacer lugar a que el otro arme una respuesta o una nueva pregunta, no “dictada” por quien la provoca que, a su vez, mientras enseña, recrea el legado recibido.

En esta misma línea denomino *reinvencción categorial situada* al tipo de re-uso teórico que, lejos de intentar adoptar lo más puramente posible un concepto, lo toma e introduce notas *ad hoc* atentas al problema que la investigación o la situación de enseñanza busca resolver. Este constructo se inspira en un punto clave del *programa* que Derrida funda y desde el que promueve “cierta marcha que se sigue” en el trabajo con los textos sin ceder paso a una “metodología” (*La dissémination* 303). En “Lettre à un ami japonais” subraya que la desconstrucción se desvirtuaría si se la redujera a “procedimientos transportables” ya que esto restaría importancia a las cuestiones puntuales, siempre inesperadas y propias de cada sitio particular donde se crea necesario intervenir. Por ello le recomienda a su traductor japonés que busque o invente una palabra que en su lengua y en su cultura funcione de modo similar a *déconstruction* en la lengua y en la cultura francesas. Forma de “hablar de la desconstrucción” y asimismo, de “trasladarla hacia otra parte para escribirla” (88), es decir, para reinventarla, para hacer algo nuevo en función del contexto en el que se reinscribe la categoría. Por lo tanto no resulta extraño que Derrida apruebe la ocurrencia de un grupo de filósofos soviéticos que le decían, en la Rusia de principios de los noventa, que para ellos “la mejor traducción para *perestroika*” era “desconstrucción” (*Spectres* 146; *Moscou* 69). Los filósofos soviéticos habían hecho lo que Derrida le proponía a su traductor japonés y a todos sus traductores y lectores en general. Esta convocatoria a la (re)invencción marcha a contrapelo de cualquier forma de *aplicacionismo* que niega la posibilidad de intervenir el conocimiento poniendo el lugar de *supuesto saber* (Lacan, Miller) en un sitio “iluminado” siempre exterior, reconocido como territorio de producción de las categorías (o terreno de los “dioses”) que se importan para ser “aplicadas” en el contexto de recepción con la menor alteración posible (es decir, en el campo de los “bichos”). El concepto de *reinvencción categorial situada* busca poner a la vista los actos de creación gestados en la traducción teórica que se distingue de la mera adopción de “lo nuevo” con independencia tanto del contexto de producción de la teoría como del contexto de empleo, que se aparta de la (pseudo)legitimación de prácticas por la apelación a la “cita de autoridad” pegoteada como “marco teórico” o “corolario” de lo que se describe.

Un ejemplo: durante el *VI Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y de la literatura* celebrado en octubre de 2007 en la Universidad Nacional

de Salta una profesora lee un trabajo que relata una práctica inspirada en aportes de Maite Alvarado a quien llama “nuestra Maite”, es decir, circunscribiéndola al ámbito de lo cercano, incluso de lo familiar. En un momento de su exposición “aclara”: “ahora viene la cita de autoridad, porque todos queremos mucho a nuestra Maite pero bueno, la autoridad es la autoridad”. Acto seguido cita a un autor español. No responsabilizo sólo a esta profesora por este hábito colonizado sino que interrogo los procesos que lo han instalado en nuestro país, y también los que lo han consolidado, en especial desde la reforma educativa de los noventa.

Un ejemplo más: es sintomático y a la vez revelador que en una de las sesiones mensuales de los miércoles del Seminario Anual *El estado actual de las disciplinas al filo del Bicentenario. Factores de Importación, apropiación y consolidación de las disciplinas científicas* organizado por Susana Romano Sued en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, la mayor parte de los asistentes observe negativamente en ciertas tesinas y tesis de ciencias sociales y humanas una tendencia a dedicar un abundante espacio a la descripción del “marco teórico” (a veces un tercio o la mitad del trabajo) y el despacho rápido del problema que la investigación había prometido desarrollar. En esa extensa caracterización predominan categorías importadas que pocas veces se retoman en su conjunto durante el análisis que se había anunciado (me pregunto cuánto hemos contribuido a producir este malentendido y desde qué equívocas “metodologías de la investigación”).

Dos últimas aclaraciones conceptuales. Una relativa a la posición transdisciplinar desde la que encaramos el trabajo didáctico y la otra respecto de las fantasías que perseguimos con estas intervenciones.

Para dar cuenta del armado intercientífico que define al campo de las didácticas de la lengua y de la literatura usamos el concepto de *zona de borde* que exhibe la conjunción de disciplinas necesaria para abordar problemas de la esfera educativa cuya complejidad impide que una sola pueda abarcarlos demandando una confluencia teórico-epistemológica que se produce en este territorio imaginado a partir de la lectura de Derrida. Eric Clémens y Daniel Giovannangeli recalcan que la escritura derrideana itera figuras que desafían los límites entre lo que parece estar circunscrito en un espacio y lo que parece quedar fuera de él (*parergon*, *himen* y los conceptos *género*, *texto*, *contexto* son sólo algunos de los que desbaratan la demarcación interior/exterior). Pero además Derrida escribe textos que deliberadamente se sitúan en el “entre” de los géneros: sus ensayos no pertenecen exclusivamente ni a la filosofía ni a la crítica literaria ni a la teoría sobre la literatura si bien participan de ellas

y/o retoman algunas de sus formulaciones o procedimientos. Por extensión llamo *zona de borde* a los espacios de intersección que se crean acoplando disciplinas, sin incluirse completamente en ninguna pero con aportes de todas las involucradas actuando la *transdisciplinariedad* (Bixio y Heredia), es decir, la confluencia de categorías y formas de resolución aportadas por distintos campos que se potencian para el análisis de ciertas cuestiones. Allí se sitúan los trabajos que generan conocimiento sobre la enseñanza de la lengua y de la literatura.

Desde esta *zona de borde* reinventamos nuestras *fantasías* que no reducimos a “un escenario fantástico que opaca el horror real” de una situación (Zizek 15). Por el contrario, soportamos el “sentido de realidad” (ya que cuando se desintegra se favorece una percepción que la asocia a una pesadilla, a un resto que, lejos de ser una “mera fantasía” es, muy por el contrario, “*lo que queda de la realidad cuando ésta pierde su apoyo en la fantasía*” [Zizek 31]) para sostener un deseo de transferencia que moviliza tanto nuestras prácticas de investigación como de enseñanza y que, como tal, siempre está sujeto al vínculo con el destinatario de nuestros *envíos*.

En esta oportunidad nuestra fantasía tiene que ver con intervenir las prácticas. Sabemos que lo que *puede* la universidad y los investigadores comparado con lo que *pueden* los medios no es mucho, pero es algo. Y bajo esa condición escribimos este libro: entre poner las cosas en cuestión o el silencio que confirma su estado, elegimos lo primero. Allí reside la clave de nuestra *mediación* y de este *envío*. Como siempre, quienes deciden son ustedes: nuestros compañeros, nuestros estudiantes, nuestros lectores.

Y hablo de la investigación como mediación así como hablo de la docencia como mediación: si sólo soy un maestro ante los ojos de quien cree que puedo enseñarle cosas que no sabe (Jackson), del mismo modo los papeles de investigación, para incidir, requieren confianza por parte de quienes leen. La confianza en que tenemos algo para decir y en que lo que tenemos para decir puede derivar en un beneficio, ya sea individual o colectivo. Sin la pretensión de revolucionar las prácticas de enseñanza de la lengua y de la literatura en Argentina pero tampoco con la falsa modestia o el cinismo de quien pone a circular bajo su firma artículos que cree que no provocarán ningún cambio, apostamos a una transformación gestada desde la apuesta plena al tipo de trabajo a realizar desde cada aula de cada escuela en el marco de una democracia aún *por venir* (Derrida). La educación cumple en este arribo un papel crucial y la enseñanza de la literatura y la atención sobre la lengua tienen una función clave que es necesario recuperar dado su potencial *político*, es decir, su posibilidad de ayudar a interpretar e intervenir los

discursos de la *polis* que se construyen, inevitablemente, con este material. Son objetos que importan porque promueven la apropiación crítica de los enunciados y el empoderamiento de los sujetos, especialmente de los más desprotegidos. Nos ponemos moralistas cuando subrayamos la necesidad de no olvidarlo.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, Gaston.** *La formación del espíritu científico*. 1948. México: Siglo XXI, 1980.
- Bixio, Beatriz y Luis Heredia.** “Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las fronteras”. *Publicación del CIFYH 1* (2000): 83-94.
- Blanchot, Maurice.** *La comunidad inconfesable*. 1983. Madrid: Arena, 1999.
- Camilloni, Alicia.** *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- Clémens, Éric.** “Entre”. *Passions de la littérature (avec Jacques Derrida)*. Michel Lisse, editor. Paris: Galilée, 1996. 161-171.
- Cragolini, Mónica.** “El sexto siempre vuelve. Sobre la problemática de la comunidad sin fundamento”. *Otra parte* 18 (2009): 20-24.
- De Alba, Alicia.** *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM, 1994.
- “Crisis estructural generalizada: sus rasgos y contornos sociales”. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: UNL, 2004. 25-40.
- Deleuze, Gilles.** *Spinoza: filosofía práctica*. 1981. Barcelona: Tusquets, 2001.
- Derrida, Jacques.** *La dissémination*. Paris: Du Seuil, 1972.
- “Lettre à un ami japonais”. *Psyché. Invention de l'autre*. Paris: Galilée, 1987. 387-393.
- *Spectres de Marx. L'État de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale*. Paris: Galilée, 1993.
- *Moscou aller-retour*. 1995. Paris: L'aube, 2005.
- “A corazón abierto”. *iPalabra! Instantáneas filosóficas*. Madrid: Trotta, 2001. 13-48.
- “Autri est secret parce qu'il est autre”. *Papier Machine. Le ruban de machine à écrire et autres réponses*. Paris: Galilée, 2001. 367-398.
- “Escoger su herencia”. *Y mañana qué...* Buenos Aires: FCE, 2002. 9-28.
- “La bête et le souverain”. *La démocratie à venir. Autour de Jacques Derrida*. Marie-Louise Mallet, editora. Paris: Galilée, 2004. 433-476.

- Eagleton, Terry.** *Ideología. Una introducción.* 1995. Barcelona: Paidós, 1997.
- Fenstermacher, Gary.** “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos.* Merlin Wittrock, editor. Barcelona: Paidós, 1986. 148-159.
- Giovannangeli, Daniel.** “La chose même”. *Passions de la littérature (avec Jacques Derrida).* Michel Lisse, editor. Paris: Galilée, 1996. 81-96.
- Jackson, Philip.** “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza”. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Hunter Mac Ewan y Kieran Egan, compiladores. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. 25-51.
- Kuri, Carlos.** *Estética de lo pulsional. Lazo y exclusión entre psicoanálisis y arte.* Santa Fe: UNL, 2007.
- Lacan, Jacques.** *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Seminario 11.* 1964. Barcelona: Paidós, 1983.
- Litwin, Edith.** “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. *Corrientes didácticas contemporáneas.* Alicia Camilloni, compiladora. Buenos Aires: Aique, 1996. 91-115.
- . *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires: Paidós, 1997.
- Miller, Jacques-Alain.** *Elucidación de Lacan. Charlas brasileñas.* Buenos Aires: Paidós, 1998.
- Nancy, Jean-Luc.** *La comunidad desobrada.* 1999. Madrid: Arena, 2001.
- Zizek, Slavoj.** *El acoso de las fantasías.* México: Siglo XXI, 1999.

Narraciones sobre el presente y sobre el pasado

Leer, resumir, memorizar, decir a otro: ¿una rutina de los alumnos?

Estela Torti, Sonia Luquez, Fabiana Viñas y Jesica Holubicki

*En el aula, la lectura es un acto social. Los participantes
suelen leer en voz alta, en medio de un continuo intercambio oral.
El docente establece puentes entre los niños y los textos. Maestros
y alumnos construyen interpretaciones cruzadas por convenciones
escolares y saberes cotidianos, que rinden el texto más o menos accesible.*
Elsie Rockwell

1. Introducción

Este trabajo intenta aportar al debate acerca de la lectura y la escritura en relación con la enseñanza a partir de una experiencia realizada en la Escuela Media N° 331 “Almirante Guillermo Brown” de la ciudad de Santa Fe, institución en la que trabajamos.

Nos proponemos despejar posibles obstáculos presentes en las prácticas docentes a partir del análisis de las tensiones entre lo que manifiestan los alumnos y los profesores acerca de los problemas que se suscitan en el aula con referencia a un tema específico: las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

Apoyaremos nuestras argumentaciones en las encuestas realizadas a los alumnos y a los profesores de los 8vos. Años (hoy 1er. Año) de nuestra escuela, así como en trabajos de observación, evaluación y registros de los talleres para alumnos implementados durante seis años.

Asimismo, señalaremos algunos problemas e interrogantes que nos ayudarán a definir nuevas líneas para sostener el trabajo futuro.

2. El Proyecto

En el año 2001 presentamos un proyecto de Lectura y Escritura en nuestra escuela. Como el diseño de éste, junto a los aciertos y dificultades de su implementación, ya ha sido expuesto en un trabajo anterior (Torti, Luquez y Viñas, “Lectura y escritura”), aquí presentaremos sólo un breve resumen a los fines de enmarcar estas nuevas consideraciones.

El proyecto diseñado tuvo (y tiene) dos ejes: *el trabajo con los alumnos* y *el trabajo con los profesores*. El objetivo de la propuesta era crear espacios de indagación que nos permitieran debatir acerca de nuestras representaciones y prácticas, es decir poner en discusión cómo aprendemos y cómo enseñamos.

Creemos que la escuela no puede delegar el problema de la lectura y la escritura como modos de acceder al conocimiento y, en ese sentido, también debe generar una interrogación colectiva sobre lo que se hace y lo que debería hacerse. Con estas preocupaciones diseñamos el proyecto mencionado que se orientó en dos líneas de acción:

- *El trabajo con los alumnos* de 8vo. año en un espacio denominado “Taller ¿Cómo leo y escribo?”, cuya finalidad era que los alumnos lean, escriban, y a la vez reflexionen sobre sus rutinas de trabajo y generen propuestas nuevas sobre dichas prácticas.
- *El trabajo con los docentes*, a través de encuentros, talleres, jornadas con la finalidad de reflexionar sobre las representaciones construidas sobre la lectura y la escritura y debatir cambios en las prácticas de aula.

2.1. Trabajo con los alumnos

Dada la urgencia de la escuela para dar una respuesta institucional a los problemas que se evidenciaban, el trabajo con los alumnos consistió en la implementación del Taller destinado a los alumnos de 8vo. Año. La finalidad de este espacio era que los alumnos lean, escriban y reflexionen sobre sus maneras de trabajo.

Éramos conscientes de que esto significaba sólo un pequeño reto que enfrentábamos en ese terreno confuso que se llama la formación de lectores y escritores, donde no hay recetas y las prácticas, si tienen validez, se reconocen a muy largo plazo. Lo pensamos como una indagación sobre el

acceso al conocimiento, donde todo podía ponerse en duda, reactualizarse y redefinirse. Es decir, de ninguna manera fue concebido como un espacio de contención o de nivelación de los alumnos ingresantes.

No obstante, organizamos la actividad del Taller teniendo en cuenta las dificultades de lectura y escritura que arrojaban las evaluaciones diagnósticas en la mayoría de las asignaturas: el significado de las palabras, la coherencia de los textos, los paratextos, las consignas, la exposición oral y la escritura.

Para trabajar, diseñamos un cuadernillo con textos periodísticos, escolares, literarios y actividades que atendieran los ejes problemáticos mencionados a fin de promover su reflexión.

En módulos de ochenta minutos semanales se realizaban las actividades cuyos destinatarios eran los alumnos que habían evidenciado muchos problemas en las instancias de diagnóstico. Este tipo de selección se hacía debido a la asignación de horas cátedra y no porque la consideráramos la más adecuada a nuestra tarea o hubiéramos planificado así el funcionamiento de Taller.

Después de un tiempo, la escuela integró el Taller como un módulo más del horario escolar y le otorgó el sistema de calificación de otros talleres existentes en el diseño institucional. Simultáneamente a esta decisión, se extendió el Taller a todos los alumnos de 8vo. Año, lo que permitió una actividad más organizada.

2.2. Trabajo con los profesores

En cuanto al trabajo con los docentes, intentamos con ellos nuevas líneas de reflexión porque si desarrollábamos exclusivamente el Taller de alumnos éste se constituiría en una “acción remedial” sin efecto a largo plazo y, lo que es más grave aún, el problema seguiría centrado en los alumnos en lugar de promover la revisión de las prácticas de aula.

Este trabajo comenzaba con intercambios informales y, en ocasiones, continuaba con una colaboración nuestra para decidir las formas de abordaje de algunos textos o ayudar a revisar el diseño de las evaluaciones.

Como esto no era suficiente, comenzamos a elaborar “fichas” que abordaban los problemas de lectura y escritura trabajados en el Taller y ciertas sugerencias que podían tenerse en cuenta para el trabajo con los alumnos. Estas “fichas” fueron bien recibidas pero se utilizaron no como sugerencias sino como indicaciones; en ese momento no pudimos visualizar que estaban siendo tomadas como “recetas”.

Después de un tiempo, se generaron otros espacios en la institución que posibilitaron discusiones acerca de los problemas que se presentaban en

las prácticas y marcaron el inicio de articulaciones y acuerdos. En jornadas obligatorias se abordaron algunas problemáticas: los supuestos acerca de la lectura y la escritura, los problemas de comprensión más recurrentes, las posibilidades de intervención docente, el problema de los textos escolares y la escritura como instancia de comprensión.

Este trabajo con los docentes permitió que se empezara a tomar conciencia de que enseñar a leer y escribir es una responsabilidad de todos, ya que estas prácticas deberían definirse en el marco de cada asignatura donde el profesor orientara los modos de acceder al conocimiento y a la especificidad de su discurso. En este sentido compartimos los conceptos de Paula Carlino cuando sostiene: “Cada disciplina está hecha de prácticas discursivas propias, involucradas en su sistema conceptual y metodológico, en consecuencia, aprender una materia no consiste sólo en adquirir sus nociones y métodos, sino en manejar sus modos de leer y de escribir característicos” (*Leer y escribir* 7).

Como referimos en el apartado anterior, el proyecto se amplió para todos los alumnos de 8vo. Año. Estaríamos equivocadas si pensáramos que con esa decisión se resolvían todos los problemas que habíamos diagnosticado. Si bien la ampliación del Taller permitió una mejor organización de las actividades y un seguimiento más acotado de cada alumno, nosotras percibíamos que su mayor sostenimiento institucional producía la paradoja de aislarlo. ¿Qué sucedía? El funcionamiento como un espacio curricular más (con horario, evaluación y obligatoriedad) produjo que el Taller ocupara una dimensión insospechada: se lo visualizó como el espacio de solución de todos los aspectos conflictivos del aprender a leer y a escribir. Estas consideraciones dificultaban una posible articulación entre la actividad del Taller y el trabajo del aula, coexistiendo, para el alumno, como dos prácticas que funcionaban paralelas.

Esto implicaba, por un lado, que el problema se siguiera centrando en los alumnos y, además, significaba considerar la lectura y la escritura como habilidades generalizables que una vez adquiridas podían “perfeccionarse naturalmente” en todas las asignaturas.

Por eso creímos que valía la pena pensar nuevamente el proyecto, hacernos nuevas preguntas que nos ayudaran a resignificar y redefinir nuestro trabajo.

3. Acerca de los obstáculos y las representaciones

A lo largo de estos años (en los que se ha desarrollado el Proyecto) nuestra intención fue instalar y profundizar un debate institucional que, partiendo de la interpelación de nuestras prácticas y la de nuestros alumnos, nos llevara a reformular nuestra tarea. Creemos que es muy difícil modificar nuestras tradiciones pedagógicas y que muchas veces la falta de reflexión *endurece y valoriza indebidamente nuestros saberes* y nos encerramos sin problematizarlos, ni interrogarnos acerca de las dificultades que se suscitan en el aula. Este fenómeno, estos saberes cristalizados, estos conocimientos que no se cuestionan se denominan, siguiendo a Bachelard, *obstáculos epistemológicos* (15-17).

En este sentido, nos parece pertinente citar la definición de *obstáculo epistemológico* que toma Analía Gerbaudo: “obstáculo epistemológico es lo que se sabe y bajo la forma de saber cristalizado genera una suerte de inercia que dificulta el proceso de construcción de un saber nuevo. Ese saber cristalizado, muchas veces, impide una mirada reflexiva sobre el objeto a fin de interpelarlo. Es decir, ese conocimiento ya no se cuestiona” (1). Esta noción ha sido retomada para la comprensión de algunos fenómenos didácticos (Camilloni; Gerbaudo).

Cuando revisábamos la “evolución” del Proyecto (presentada en los apartados previos), la noción de obstáculo epistemológico fue un referente interpretativo que nos permitió ir y volver sobre la experiencia, sobre sus límites y espacios conquistados. *¿Por qué el Taller fue considerado como una solución a los problemas de lectura y de escritura? ¿Por qué sólo algunos veíamos sus límites? ¿Por qué institucionalmente se seguía sosteniendo como la instancia privilegiada de intervención? ¿Por qué no impactaba en las prácticas de los docentes ni en las rutinas de los alumnos?*

Nosotras, con cierta actitud investigativa, nos planteamos suspender ese “saber construido” para preguntarnos cuáles eran las interpretaciones que se ponían en juego entre docentes y alumnos frente a esta problemática de la lectura y la escritura.

Las preguntas que orientaron nuestra tarea inicial fueron:

- *¿Qué prácticas de lectura y escritura realizan nuestros alumnos cuando estudian?*
- *¿Cómo se relacionan esas prácticas con las establecidas por los profesores en el aula?*

Como primera actividad, diseñamos una encuesta para los alumnos de 8vo. Año (205 alumnos, en el año 2007). Queríamos saber cuáles eran las prácticas de lectura y escritura que habitualmente ponían en juego al

momento de estudiar. Nuestra intención era indagar la relación *lectura/es-
critura/conocimiento*.

En un segundo momento, también incluimos a los profesores de 8º año y diseñamos otra encuesta. El objetivo fue investigar, a partir de las respuestas, las representaciones¹ sobre la lectura y la escritura, el Taller y su funciona-
miento. Asimismo, pensábamos que algunas respuestas nos darían pistas sobre aquellos aspectos que se constituían como “obstáculos” para revisar las prácticas de enseñanza.

A continuación expondremos, brevemente, el análisis de los datos que hemos obtenido en las encuestas. Ejemplificaremos con algunas de las respuestas que hemos recabado, pretendiendo que son justamente aquellas que resumen muchas iguales o parecidas.

3.1. Los alumnos²

La pregunta que nos hicimos fue: *¿Qué huellas de las prácticas áulicas se pueden inferir de las palabras de los alumnos?*

La encuesta presentada a los alumnos incluyó dos interrogantes:

a. ¿Qué problemas tenés de lectura y escritura? Señalá lo que corresponda.

- No entiendo lo que leo.
- No leo de corrido.
- No sé expresar en forma oral lo que leí.
- No comprendo palabras en los textos.
- No entiendo las consignas en las evaluaciones.
- Mis respuestas no se entienden.
- Tengo errores ortográficos.
- Tengo letra ilegible.
- Otros

b. ¿Qué hacés cuando estudiás? Enumerá los pasos que seguís.

Desde una perspectiva centrada en la enunciación de las dificultades en lectura y escritura podemos observar, en las respuestas de los alumnos, pequeñas reflexiones acerca de sus propios límites en relación con los problemas, pero también podemos orientar nuestro análisis hacia qué hábitos tienen instaurados desde la escuela.

En primer término, examinaremos las respuestas en torno a la pregunta *¿Qué problemas tenés de lectura y escritura?* Los alumnos señalan como dificultades las siguientes:³

- No comprendo palabras en los textos.*
- No sé expresarme en forma oral.*
- Tengo errores de ortografía.*
- Leo rápido porque me pongo nerviosa.*
- A veces no entiendo lo que leo.*
- Mis respuestas no se entienden en las pruebas.*

Si focalizamos en la *lectura*, el problema más señalado es “no comprendo las palabras en los textos”. Es decir, los alumnos identifican que un vocabulario escaso es un escollo para la comprensión. En este punto en particular intuimos, porque no lo hemos investigado, que los alumnos no se refieren sólo al vocabulario específico de cada disciplina sino que refieren, también, a un vocabulario de uso que teóricamente es cercano en la vida diaria aunque a ellos les resulta casi desconocido. *La pregunta ineludible es: ¿Cómo se trabaja en clase el problema del vocabulario?*

En segundo lugar, los problemas más seleccionados son los referidos a la expresión oral y escrita: “no sé expresar en forma oral lo que leo” y “no sé expresar por escrito lo que quiero decir”. Sin embargo, estos alumnos no señalan al mismo tiempo el ítem: “no entiendo lo que leo” (que casi no fue seleccionado). A partir de esa falta de relación entre los dos problemas, quizá podamos inferir que los alumnos no los visualizan como mutuamente implicados sino como dos actividades separadas. *Esta situación: ¿tendrá que ver con las formas de evaluar? ¿Se hace hincapié en la reproducción de los contenidos más que en la comprensión?*

En cuanto a la *escritura*, la ortografía fue el problema más destacado ya que lo señala el 70% de los alumnos encuestados. En segundo lugar aparece “no sé expresar por escrito lo que quiero decir”. Si ponemos en relación estas repuestas, ambas referidas a la escritura, pareciera que los alumnos consideran que no poder expresarse por escrito se debe únicamente a las dificultades ortográficas. Dicho de otro modo, restringen sus problemas de escritura al dominio de la normativa. *Esto da lugar a una tercera cuestión: ¿este énfasis tiene relación con un modo de intervención de los docentes, es decir, se aborda la escritura sólo desde la corrección del aspecto normativo?*

Como anticipáramos al inicio de este apartado, la segunda pregunta que hicimos a los alumnos fue *¿Qué hacés cuando estudiás?* Veamos algunas respuestas que sintetizan las voces de los chicos:

–Me siento tranquilo en el patio y me pongo a leer todo lo que dimos y después que sea lo que Dios quiera.

–Si tengo tiempo, primero busco el libro, luego el tema. Leo todo 304 veces y si no entiendo veo el diccionario, trato de resumir (sacar lo más importante, lo que necesito). Después lo memorizo cinco minutos antes de la clase y le digo a un amigo que me haga las mismas preguntas para ver si me falta algo.

–Primero leo todo el texto, después lo separo en párrafos y lo analizo o resumo. Pero también creo que depende de la/del profesora/o porque tuve profesores que para las pruebas nos hacían decir todo tal cual y estudiar de memoria.

–Lo que hago para estudiar es leer varias veces hasta lograr meterme en el texto y poder entender. Pero si el texto es difícil, la mayoría de las veces memorizo. Aunque no muchas veces recuerdo lo que memoricé un día atrás.

–Me siento en mi pieza y abro el libro. Lo leo 1 ó 2 veces y después escribo hasta donde entendí. Luego leo de vuelta y trato de entender definitivamente el tema, así trato de aprobar la materia.

–Yo cuando estudio subrayo las ideas principales y después memorizo el resumen que hice.

–Cuando comienzo a estudiar leo hasta un punto y lo memorizo, luego sigo con otro y así sucesivamente.

Estas respuestas expresan, con mínimas diferencias, lo explicitado por todos los alumnos. En ellas descubrimos algunas ideas recurrentes con respecto a la *rutinización de procesos complejos* empleada por ellos al momento de estudiar: *leer-resumir-memorizar-repetir-decirlo a alguien*.

En este contexto, *leer* significa descifrar lo que dice el texto, *resumir* significa achicar el texto y *memorizar* significa repetirlo las veces necesarias para “que se me grabe en la cabeza”. La memorización se convierte así en el objetivo a lograr. El destinatario de ese texto memorizado (emblema de la escolaridad) es el docente (evaluación mediante).

Parece entonces que los alumnos no advierten la complejidad de las prácticas de lectura y escritura y piensan que si saben decodificar saben leer y si pueden repetir textos aprendieron. En este marco, un trabajo más específico con los textos es sentido por ellos como una pérdida de tiempo.

Además, podemos observar que *cuando los alumnos hablan de leer*, algunos leen los textos completos y luego releen por partes mientras van resumiendo, otros leen por párrafo y repiten, otros leen por oraciones y repiten, lo que estaría indicando cierta dificultad para integrar la información textual de manera coherente.

También, en torno a la reproducción de los textos, podemos inferir que *si hablan de memorizar* están refiriéndose a repetir la información, repetirla tal como aparece en los textos o en los “textos achicados” que denominan resúmenes. Cuando los alumnos hablan de *resumen* se refieren a un texto que contenga la información “que me parece importante”. Esta respuesta pone en evidencia cierta ambigüedad para decidir cuál es la información relevante a partir de ciertos criterios de lectura.

Otro aspecto interesante tiene que ver con los propósitos que orientan la lectura y el encuentro con los textos. Un propósito se reitera: *estudiar para la evaluación*. Algunos alumnos agregan que tienen en cuenta lo que el profesor ha solicitado. Podríamos, entonces, pensar que estudian y aprenden según lo que se requiere en las evaluaciones.

En relación con la *escritura*, algunas rutinas la incluyen como un momento en el pasaje del texto-fuente al “texto achicado”. Aparece así como una instancia de copia, de reproducción de aspectos del texto-fuente, cuya finalidad es disminuir los renglones a estudiar antes que producir otra versión de lo estudiado.

Estas representaciones de los alumnos, cristalizadas en la rutina de estudio, se constituyen en un obstáculo para modificar sus prácticas y mejorar su aprendizaje. Nos preguntamos, entonces: *¿Por qué los alumnos consideraban que esas prácticas eran exitosas? ¿Esa eficacia estaba validada por las prácticas de aula de los profesores?*

3.2. Los profesores

Con esta inquietud, diseñamos una encuesta para los profesores del nivel (8vo. Año). Las preguntas indagaban acerca de sus preocupaciones, sus concepciones, sus modos de definir las causas de la problemática referida y sus intervenciones didácticas en relación con las prácticas de lectura y escritura.

Los datos recopilados nos permiten inferir algunas representaciones dominantes en el grupo de profesores encuestados con respecto a la problemática que nos ocupa.

Iniciamos la encuesta preguntando “*qué se entiende por leer*” a fin de observar los criterios teóricos que circulaban en nuestra institución. Las respuestas más reiteradas se incluyen entre las siguientes:

–*Leer es interpretar.*

–*Leer es una forma de adquirir conocimientos, desarrollo de la imaginación y reafirmación de normas gramaticales.*

–Es un proceso de interacción a través del cual el lector se apropia del contenido del texto.

–La comprensión de un mensaje emitido por el autor. No es decodificación.

La mayoría de los profesores sostuvo que *leer es interpretar*, noción lo suficientemente amplia como para contener varios significados. Sin embargo, nosotros lo leímos literalmente como: “explicar el sentido o significado de una cosa”, más cercana a la noción de comprensión que a la de desciframiento y decodificación, pero de todas maneras las respuestas darían cuenta de cierto distanciamiento en la relación entre la teoría y la práctica.

Nuestra segunda pregunta fue indirecta “*qué queremos decir los profesores cuando afirmamos: los alumnos no comprenden lo que leen*”. Los profesores contestaron haciendo una especie de traducción de esta afirmación. Consideremos algunos ejemplos:

–Los alumnos no pueden elaborar textos propios sobre lo que han estudiado, ni tampoco relacionarlo con la vida cotidiana.

–No alcanzan a identificar los contenidos en el texto, por lo tanto no pueden explicarlo con sus palabras.

–No entienden términos porque no logran relacionar ideas, no tienen conocimientos previos que les permitan interpretar las nuevas lecturas.

–Los alumnos no son capaces de explicar lo que dice el texto, responder preguntas sobre el mismo, sacar conclusiones o realizar alguna actividad. En algunos casos estudian “de memoria”.

El énfasis en los procesos cognitivos es dominante en los ejemplos previos. Otros profesores expresan los motivos del fracaso incluyendo aspectos “actitudinales”:

–Los alumnos no comprenden los textos que leen porque no lo hacen en forma concentrada y continua, sino que leen por partes (una hoja hoy, otra mañana) y no siguen el hilo de la historia, no tienen perseverancia porque no les interesa aprender.

–Les resulta difícil comprender porque tienen una atención dispersa, como que no pueden acostumbrarse a estar haciendo una actividad en tiempo prudente, entonces al no saber leer e interpretar o no piensan o no comprenden, tampoco aprenden.

Lo recurrente en las expresiones de los docentes es que remiten a un *déficit* de los alumnos a través de negaciones: “no comprenden”, “no pueden”, “no piensan o comprenden”, “no alcanzan”, “no entienden”. Sólo una docente

atribuyó a la expresión “los alumnos no comprenden lo que leen” el carácter de una sentencia, reconociendo la responsabilidad del que enseña:

–Para mí más que una afirmación es una sentencia. Tiene que ver con la difícil tarea de ayudar a descubrir que ellos (los chicos) pueden comprender, pueden apropiarse del lenguaje y que muchos profesores no entienden que eso es también algo que se enseña.

Otras preguntas nos permitieron indagar en las razones del “fracaso”:
¿Por qué cree que les resulta difícil comprender? ¿A qué atribuye los problemas señalados? ¿Cuáles son sus causas?

–Existen muchas causas, (tal vez no las conozca a todas): desinterés frente al conocimiento, poca frecuentación de textos académicos, desniveles en las exigencias de los docentes, el estudio con un solo texto sin elementos de consulta para ampliar el tema, falta de uso del diccionario.

–No les interesa “aprender” porque no tienen responsabilidades y por más que se les exija no les importa. Para ellos lo más importante son otras cosas que después no les van a servir para desarrollar en la vida: internet mal usada, chateo, ciber juegos, etc.

–Creo que se trata de una secuencia de causas que tienen inicio en los primeros años de educación y que con el tiempo se van incrementando. La falta de interés por superarse es una de las causas.

Otros docentes consideran que la problemática tiene que ver con el aprendizaje:

–Porque no entienden términos, porque no logran relacionar ideas, no tienen conocimientos previos que les permitan interpretar la nueva lectura.

–Carecen de vocabulario propio, no pueden reemplazar con sinónimos. No alcanzan a abarcar el total del texto, se quedan con ciertas palabras u oraciones aisladas.

–En el imaginario escolar, la lectura continúa siendo concebida como una mera actividad mecanicista, desvinculada de la comprensión. Además se observan enormes dificultades para leer de corrido, lo que constituye otro obstáculo.

–Estudian poco o nada. Leen lo mínimo e imprescindible. Se preparan para las evaluaciones el día anterior a partir de un resumen con frases aisladas. En algunas disciplinas los contenidos son más abstractos y es más difícil acceder a la comprensión. Creo que no se le da al estudio el tiempo y la dedicación que merece. La escuela y el conocimiento no son importantes para un gran grupo de alumnos. Sólo tratan de aprobar materias.

Aparece en estos enunciados la queja, la carencia que se deposita en el sujeto individual: “carecen”, “no tienen”, “no pueden”, “no entienden”. Como en la pregunta anterior, los docentes remiten nuevamente al *déficit* ligado siempre a la formación previa de los estudiantes. Una docente expresa una diferencia ante lo mencionado:

–No reciben en forma sostenida y sistemática actividades que promuevan la comprensión de textos. No se valoriza la comprensión como un fundamento de promoción. No sabemos aplicar las estrategias de comprensión y nuestro fracaso es el de ellos. Situaciones externas: bajo nivel intelectual, escasos recursos económicos, no los familiarizan con la lectura.

Mientras pocos docentes reconocen una pluralidad de factores que interactúan en la construcción de esta situación compleja, otros sostienen explicaciones en las que se reconocen las causas del problema fuera de la institución, en el sujeto o su familia. Según este planteo los docentes tendríamos poca responsabilidad sobre los problemas de lectura y escritura. Éstos se deberían a causas socioeconómicas o fundamentalmente a la “falta” de competencias, actitudes y aptitudes de los alumnos.

Una minoría enuncia causas que refieren a la práctica docente y a factores institucionales, por ejemplo, desniveles en las exigencias de los docentes, falta de entusiasmo de los adultos en la transmisión del “gusto por la lectura”, inexistencia de actividades sostenidas y sistemáticas que promuevan la comprensión textual, dificultades para enseñar estrategias de comprensión.

En estos casos las dificultades aparecen depositadas tanto en el docente como en el alumno. Sin embargo, las respuestas de los profesores insinúan la posibilidad de un diagnóstico pero éste no habilita una definición del problema en relación con los trayectos de formación en la escuela.

Cuando indagamos acerca del *lugar de la lectura y la escritura en la enseñanza de las disciplinas específicas* nos encontramos con las siguientes respuestas:

–Las intervenciones que realizo son: actividades de aplicación de los elementos teóricos, trabajo de escritura en borrador, búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario.

–Trato de que todos juntos leamos e intentemos hacer el ejercicio de comprender. Trabajo mucho con la oralidad. Los hago fundamentar, expresarse, opinar, los escucho.

–Trato de analizar términos, de que se puedan expresar con sus propias palabras retomando lo que han dicho, que los dibujos y los cuadros les sean significativos y les ayuden a expresarse.

–Básicamente la intervención pasa por promover una lectura consciente, a través de la elaboración de guías de lectura tendientes a ello, de la lectura en voz alta en el aula, interrogándolos sobre lo implícito en el texto, trabajando desde lo más elemental que hace al lenguaje.

–Sí, generalmente empiezo abordando los textos con vocabulario adquirido y estructuras sabidas. Abí transferimos, optamos, corregimos errores de concepto, hacemos actividades de búsqueda de información general y luego específica. Luego abordan textos no trabajados en clase, con diccionario, pero con similares estrategias.

A partir de estas consideraciones de los docentes podemos inferir que, de todos modos, intervienen sobre las dificultades que diagnostican. Si bien, como decimos en un apartado anterior se insinúa en las respuestas sólo un diagnóstico, en estas respuestas podemos observar que se intenta remediar esas causas a partir de: buscar palabras desconocidas, hacer ejercicios de comprensión, hacer guías de lectura, expresar con sus propias palabras los contenidos, escritura en borrador. Pero lo que no aparece es la lectura y la escritura incluidas en sus proyectos didácticos y vinculadas de una manera específica a la enseñanza de cada asignatura. Es decir, se menciona una serie de actividades, frecuentemente de prelectura, pero no se describe una práctica recurrente que vaya conformando un modo de leer en la asignatura.

Sin embargo, observamos que los docentes de Matemática manifiestan una mayor preocupación por el lenguaje incluido en sus prácticas:

–Matemática tiene un vocabulario específico. Cada vez que en clase se menciona un término propio de la asignatura, se recuerda su significado. Por ejemplo: producto, factor, cociente, denominador. Esto se hace siempre aunque resulte reiterativo. También se aclaran algunos textos convencionales que pueden aparecer en el texto de un problema. No se trabajan textos extensos.

Esta reflexión quizá se deba a la especificidad de la disciplina y de su lenguaje que obliga al profesor a establecer diferenciaciones entre el significado coloquial de algunas palabras y su acepción matemática. Por ejemplo, la palabra “diferencia” en el lenguaje coloquial alude a “distinto” y en Matemática a “resta”. Por otra parte, la Matemática requiere de un lenguaje simbólico que se expresa en formas no verbales que combinados de distinta manera permiten representaciones diferentes.

En cuanto a la *escritura* no observamos referencias en las encuestas, pareciera “ausente” en relación con la problemática de enseñar y aprender. Sin embargo, los trabajos escritos (o evaluaciones escritas) son el medio a través del cual se evalúa a los alumnos.

La pregunta que se nos impone es: *¿Por qué los docentes, si bien pueden observar las dificultades de lectura y escritura en sus alumnos, no pueden pensar dichas dificultades como un problema didáctico? ¿Esta dificultad se debe a un problema de formación profesional, ya que las carreras no incluyen una reflexión sobre el lenguaje y los textos?*

Finalmente, frente al pedido de pensar en otras formas de intervención, algunos docentes expresaron no sentirse capacitados frente a la complejidad de la problemática:

–No me siento capacitada para analizar el problema.

–No lo sé. Creo que estos problemas son difíciles de solucionar llegando en algunos casos a la universidad con dificultades de comprensión.

Otros, en cambio, expresaron la necesidad de establecer acuerdos entre disciplinas, de sistematizar las intervenciones o abordajes decididos institucionalmente y de recibir asesoramiento del personal directivo o especializado.

–Considero que una de las formas posibles de abordar este problema es el abordaje común con otras materias frente al trabajo del aula y también en las evaluaciones. (redacción-interpretación de consignas).

–Pienso que otras formas de intervención de estos problemas y fundamentalmente, la sistematización de los mismos, deberían surgir de un trabajo en equipo de los docentes, convenientemente asesorados por el personal directivo y/o especializado en el tema.

–Pienso que se está haciendo lo correcto, ya que el trabajo no se hace desde una sola disciplina, Lengua, sino que las dificultades se analizan y se corrigen “en lo posible” desde todas las disciplinas.

Frente a la pregunta acerca de la posibilidad de reformulación de las prácticas, los docentes responden con generalizaciones, identifican que el trabajo debe ser de todos y mencionan la necesidad de un asesoramiento específico. Lo que no se especifica es la característica del problema y quién debería solucionarlo: *¿Es un problema didáctico que se debe resolver en cada asignatura? ¿Es una responsabilidad del Taller de lectura y escritura existente en la escuela?*

4. A modo de conclusiones

En las encuestas analizadas precedentemente aparecen como relevantes algunas representaciones didácticas de los docentes que al entrar en diálogo con

las representaciones de los alumnos producen una mirada más clara sobre la problemática y por lo tanto le otorga la posibilidad de ser modificada.

Para iniciar el análisis creemos importante destacar tres ejes en dichas representaciones que funcionarían como verdaderos obstáculos para la reformulación de las prácticas:

a) Los alumnos saben leer y escribir cuando entran a la Escuela Media. Cuando no saben es porque tienen problemas lexicales, lingüísticos, sociales o individuales.

b) El déficit evidenciado por los alumnos, en lectura y escritura, es ajeno a la asignatura de cada docente, por lo tanto no tienen por qué ser incluidas en los trayectos de formación de cada materia, sino que puede ser solucionado por un agente exterior: un taller.

c) En la relación entre lectura, escritura y enseñanza existe tensión, confusión y distancia en las dimensiones teóricas.

4.1. Los alumnos saben leer y escribir cuando entran a la Escuela Media

Una primera instancia, casi paradójica, sería la rutinización de las prácticas de lectura de los alumnos. Ellos dicen que *leen*, *resumen* (achican), *memorizan* (lo que hay que saber para la evaluación) y *lo repiten* (“hasta que les entre en la cabeza”). El “aprendizaje” se daría entonces, a partir de operaciones mecánicas que no obstante, a ellos, les garantizaría tener éxito en la mayoría de los casos, aunque algunos manifesten que es muy difícil recordar lo aprendido al día siguiente. Nosotros nos preguntamos, entonces: *¿Por qué tienen éxito? ¿los profesores tienen una rutina que valida esas prácticas?*

Se puede inferir de las respuestas de los profesores referidas a las prácticas que, en la mayoría de los casos, siguen también, una rutinización: *explicar* (transmitir información) *hacer actividades* y *evaluar*. Esas actividades pocas veces se remiten a la lectura y la escritura incluidas intencionalmente. ¿Dónde se validan ambas rutinas? Seguramente en la evaluación, una evaluación que incluye lectura y escritura que no se han enseñado.

En realidad, los alumnos sostienen su rutinización porque en cierta manera es un modo “institucionalizado” de promover el acceso al conocimiento o al tratamiento de los saberes.

Algunos alumnos obtienen buenas calificaciones y otros no. Cuando ocurre esta última situación, el problema es del alumno porque no estudia, no tiene vocabulario, no tiene incentivos, se distrae con actividades que no tienen que ver con la escuela.

Esto nos permite reconocer un supuesto que opera en las representaciones de los docentes: los problemas de lectura y escritura tienen su origen, casi exclusivamente, en las carencias o imposibilidades de los alumnos. Estas imposibilidades pueden ser de orden cognitivo o de orden actitudinal.

Esta definición desde el déficit (como un déficit individual y en el plano del aprendizaje) aparece concatenada a otro supuesto: si hay déficit es porque algo que debía aprenderse no se aprendió. Dicho de otro modo: *los alumnos del nivel medio deberían saber leer y escribir, deberían estar alfabetizados.*

¿Qué subyace a esta idea de que los alumnos de 8vo. Año ya deberían estar alfabetizados? En primer lugar, que la alfabetización no es un proceso sino un estado, el logro de una actividad básica que se adquiere en un tramo de la educación, que se vuelve un asunto concluido y perdura por siempre. Esta representación tiene efectos sobre la concepción de aprendizaje: los alumnos, por sí mismos, estarían en condiciones de “aplicar” dichas “habilidades básicas” en cualquier espacio curricular o contenido, inclusive con cualquier texto. Entonces, si “fallan” al hacerlo estamos frente a un problema de aprendizaje y no frente a una dificultad significativa en el contexto escolar.

¿Por qué estas prácticas se constituirían en obstáculos epistemológicos? En este sentido, estas representaciones o supuestos incuestionables, inamovibles, se convierten en obstáculos epistemológicos, en saberes fuertemente consolidados y naturalizados porque la creencia, profunda, es que se está obrando bien, *se está enseñando bien.*

En síntesis, los docentes evalúan, pero no enseñan a leer y a escribir en sus disciplinas, ya sea porque suponen que los alumnos han aprendido a hacerlo en la escuela primaria y sólo deben “aplicar esa habilidad” o porque suponen que el déficit reside en los alumnos, o en su familia y su contexto sociocultural, sin que esto permita una revisión de la propia práctica. Es decir, se responsabiliza a los alumnos de no aprender.

4.2. El déficit de los alumnos es ajeno a la asignatura

Desde este diagnóstico sobre los alumnos es que la mayoría de los docentes comprende el sentido y la utilidad de los espacios que, por fuera de las asignaturas, se ocupan de los “problemas de aprendizaje”. Y en el caso particular de nuestra institución fue una fuente de argumentos “a favor” de la continuidad del Taller.

¿Qué es aquello que suele depositarse en estos espacios curriculares (como el Taller) en términos de las demandas que se plantean?

Demanda 1: Construir un “piso” de conocimientos y/o habilidades en los ingresantes. Podría discutirse largamente acerca de cuáles son los conoci-

tos que requerirían *todos* los ingresantes y cuáles los saberes específicos que cada campo del conocimiento considera “el piso” para continuar la enseñanza, pero esta discusión ya no se plantea puesto que la lectura y la escritura aparecen, en su carácter de habilidades generales, ocupando ese lugar.

Demanda 2: Superar el déficit de aprendizaje que los alumnos presentan. Esta noción del “déficit” se construye desde la idea de que habría un conjunto de saberes o habilidades que los alumnos debieran dominar a partir de su paso por la escuela primaria. Pero como no las adquirieron, entonces deberá ser completado antes de iniciar el trayecto secundario.

Justamente, el déficit aparece en dos líneas: el fracaso en las evaluaciones y las dificultades que evidencian los alumnos ingresantes en relación con la lectura y la escritura. *Hay dos elementos concatenados, entonces, uno es la descripción desde el déficit y el otro, las propuestas para superarlo.*

Desde nuestra experiencia diríamos que hay una representación muy fuerte, un imaginario de la comunidad educativa (padres, docentes, los mismos alumnos) ligado a esta oferta de “pre-grado”, que es pensada como “algo más” que la escuela, inclusive la universidad, y que ofrecen para subsanar el déficit que los alumnos tienen.

Entonces, tanto desde un plano organizacional-institucional como desde las representaciones de la comunidad educativa, se acepta el diagnóstico del déficit (*los alumnos no saben*) y su correlato: proponer una instancia “remedial”. Y todavía hay un *plus*, que pocas veces es pensado: esta aceptación construye una imagen subjetiva de los alumnos como “ignorantes”.

La descripción desde el déficit va de la mano de una propuesta de corte instrumental, en el sentido de que las perspectivas de trabajo que se organizan refieren, de forma recurrente, a instancias que podríamos llamar “remediales” y que argumentan su eficacia en el esquema problema-solución.

4.3. Lectura, escritura y conocimiento

Entendemos, que quizá la lectura y la escritura, no se incluyen en el diseño pedagógico porque hay un obstáculo de dimensión teórica. Si releemos las respuestas de los profesores acerca de “*qué es leer*” encontramos cierta ambigüedad en las contestaciones. Lectura y escritura son: ¿técnicas de estudio, habilidades cognitivas, herramientas para conocer, prácticas sociales? Estos interrogantes empiezan a aparecer en los diálogos con los profesores y son parte de una incertidumbre acerca de los modos en que los alumnos se ponen en contacto con la lectura y la escritura y acerca de los modos de resolver en la práctica estos desafíos.

Hay una tradición importante en el tratamiento instrumental de la lectura y la escritura, que puede rastrearse desde las viejas “*técnicas de estudio*” hasta la definición más reciente de “*herramientas para*”. Tratamiento que implica una posición acerca del conocimiento y sus formas de transmisión.

Hay varias versiones instrumentales de la lectura y la escritura. Instrumentales en relación con el modo en que se las define e instrumentales en relación con el esquema problema-solución en que se ubican las respuestas a “la problemática de la lectura y la escritura”.

En las propuestas de talleres (tanto en su versión de instancias remediales, como de formación para el estudio) puede rastrearse *una concepción de que la lectura y la escritura son técnicas, habilidades que deben dominarse*. El problema es que esta definición de la lectura y la escritura corre el riesgo de pensarlas como habilidades generalizables: *se sabe leer y escribir y este saber se “aplica” a diferentes circunstancias*. En este sentido se prioriza una dimensión técnica para definir estas prácticas.

La lectura y la escritura, también, pueden ser definidas como *herramientas para acceder al conocimiento*. En este caso, el riesgo es concebirlas como dos dimensiones (herramientas para) y así sostener *una separación entre leer-escribir y conocer*. Pensarlas como instancias separadas del conocimiento lleva a escindir el “saber hacer” del “saber acerca de lo que se sabe” (y el conocimiento implica ambos; inclusive si la meta-reflexión se plantea como un saber de “segundo orden”, esta asunción *no lleva necesariamente a una distinción entre momentos pedagógicamente sucesivos*).

Creemos que no hay que escindir lectura, escritura y conocimiento. Por ejemplo, es conocida la afirmación sobre la función epistémica de la escritura (Olson). Esta formulación acepta, al menos, varias interpretaciones. Podemos enfatizar la concepción de la escritura como herramienta (para comunicar, para dar a conocer) pero no habría que obviar que la afirmación acerca de la función epistémica de la escritura no puede soslayar que la escritura, también, *es episteme*.

Y hay otro riesgo más al considerar la lectura y la escritura como herramientas: si leer y escribir son herramientas, pueden considerarse un pre-requisito para conocer. Esta perspectiva de pre-requisito es la que ubica la lectura y la escritura como instancias remediales.

5. El debate pendiente

Consideramos que en las instituciones escolares, y en la nuestra también, hay un debate pendiente, siempre suspendido por cuestiones de funciona-

miento, que tiene que ver con los problemas mencionados anteriormente y que debería efectivizarse a fin de animar a los actores a modificar sus propósitos didácticos.

No estamos pensando en grandes diagnósticos, seguidos de grandes capacitaciones, sino que estamos pensando en empezar a revisar nuestras prácticas, *con acuerdo y control institucional*, a partir de una mirada atenta a nuestras actividades diarias y a través de la reflexión personal o con un compañero especializado, recurriendo a principios teóricos o a didactas según fuere necesario. Es decir, recuperar “el conocimiento en uso” que el docente ya tiene, relativo a su disciplina específica y a su didáctica correspondiente, a través de procesos de reflexión con otro docente, que indaguen sobre la validez de los quehaceres del aula. Esta formación situada permitiría, al menos, despejar algunos de los obstáculos que están impidiendo una buena comunicación de la enseñanza.

Tenemos que animarnos a mostrar lo que hacemos, a volver sobre el camino recorrido, a dudar de su eficacia y a analizar las interacciones que se producen en el aula a fin de comprender cómo se transmiten los saberes, cómo los alumnos se apropian de ellos y cómo es el juego de esa interacción. Mirta Castedo dice al respecto: “Este conocimiento no se construye por fuera de la clase, ni se limita a coleccionar clases únicas e irrepetibles, sino que se ocupa de discernir entre lo contingente y lo reproducible de las situaciones, sin perder de vista las complejas variables definidas por los contextos” (9).

Los docentes estamos atravesados por problemas sociales y particulares que nos exceden y que constituyen obstáculos para enseñar (aunque no se denominen epistemológicos), pero *recuperar el sentido de nuestra tarea* y tomar nuevas decisiones curriculares quizá puedan ayudarnos a superar la impotencia y a desarrollar mejores procesos de inclusión, sin olvidarnos que enseñar es una práctica social y que nuestros alumnos pueden aprender como sujetos activos de una cultura.

Notas

¹ No ignoramos la vastedad de la producción teórica acerca de la categoría “representaciones”: Paul Ricoeur, Roland Barthes, Michel Foucault, Roger Chartier, entre otros muchos autores se han ocupado de ella. En nuestro caso utilizamos este término para nominalizar ciertas definiciones, interpretaciones, valoraciones, racionalizaciones (acerca de los alumnos, la lectura y la escritura, y la enseñanza) que localizamos en el análisis de las encuestas. Esas “representaciones” que adjudicamos a la voz de los docentes y de los alumnos probablemente no representan otra cosa que nuestra “traducción”, esto es, nuestro punto de vista sobre esos “decires”.

² El análisis que presentamos está centrado en “el contenido” de las respuestas escritas y no en otros aspectos, igualmente interesantes, como la organización textual, el léxico o la ortografía empleada por los alumnos. Nuestra decisión tiene relación directa con el tema que nos ocupa, más ligado a las representaciones puestas en juego al tematizar “lectura y escritura” que a las decisiones del escritor en la producción de un texto.

³ Normalizamos la escritura de los alumnos (ortografía de palabras, agregado de mayúscula inicial y punto final, según correspondía).

Referencias bibliográficas

- Bachelard, Gaston.** *La formación del espíritu científico*. 1948. México: Siglo XXI, 1972.
- Camilloni, Alicia y otros.** *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- Carlino, Paula.** “Leer y escribir en la Universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones”. *Textos en Contexto* 6 (2004): 7.
- “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la Universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades”. *Lectura y Vida* 1 (2002):6-14.
- *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Castedo, Mirta.** “Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes”. *Lectura y Vida* 2 (2007):6-18.
- Di Stéfano, Mariana y María Cecilia Pereira.** “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales”. *Textos en Contexto* 6 (2004): 23-29.
- Gerbaudo, Analía.** “Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior”. *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. Facultad de Ciencias Humanas. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2004. 1-6. CD-ROM.
- Gerbaudo, Analía y otros.** *Los alumnos, los docentes y los textos. Comprender y producir escritos en el aula*. Santa Fe: UNL, 2006.
- Olson, David.** *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- Olson, David y Nancy Torrance.** *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- Rockwell, Elsie** “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”. *Lulú Coquette* 3 (2005):12-31.
- Torti, Estela; Sonia Luquez y Fabiana Viñas.** “Lectura y escritura: un desafío institucional”. *Los alumnos, los docentes y los textos. Comprender y producir escritos en el aula*. Santa Fe: UNL, 2006. 93-104.
- “Lectura, escritura: un desafío institucional”. Escuela de Enseñanza Media N° 331 “Almirante G. Brown”. *Congreso de Lecturas Múltiples*. FCE-UNER. 2005. En: <http://www.fc.edu.uner.edu.ar/clm/torti-vinas-luquez>
- Torti, Estela y otras.** “Lectura, escritura: un desafío institucional”. Escuela de Enseñanza Media N° 331 “Almirante G. Brown”. Trabajos de las Primeras Jornadas de lectura y escritura del Litoral. UNL, 2006. En: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/escrituraylectura/paginas/trabajos>

Alfabetización: voces y metáforas

Norma Patricia Torres

1. Oscuridades, certezas e interrogantes.

A modo de introducción

Múltiples interrogantes y desafíos atraviesan hoy la cultura escolar, uno de ellos persiste desde sus inicios, íntimamente relacionado con su mandato fundacional ¿Es posible enseñar a leer y escribir en la escuela? Variadas han sido las respuestas, así, por ejemplo Delia Lerner nos dirá: “No. No es posible leer en la escuela, o, la realidad no se responsabiliza por la pérdida de sus (nuestras) ilusiones” (115), para luego postular: “Sí. Es posible leer en la escuela, o, la escuela como microsociedad de lectores y escritores” (125). Pero ¿Qué sucede en la vida cotidiana de nuestras instituciones escolares?

Lectura, escritura, alfabetización, credos pedagógicos, representaciones y el poder de las metáforas –con un lenguaje capaz de estallar su significado– son algunas de las palabras clave que vertebrarán el presente escrito que tiene como propósito compartir algunas reflexiones y conclusiones (oscuridades y certezas) parciales en torno a diferentes escenas de *construcción del proyecto alfabetizador institucional*.

Para iniciar nuestra exposición recuperaremos dos fragmentos de diferentes autores que nos han permitido re-pensar desde “otras miradas” el entramado en que suelen entretorse, al recortarse en el marco de la enseñanza de la lengua en el Nivel Medio, las categorías mencionadas más arriba.

En *Por amor a la patria* leemos esta conjetura de Natalia Ginzburg sobre la ciudad como territorio de la memoria:

Las calles y plazas de la ciudad, que fueron una vez teatro de nuestro aburrimiento adolescente y objeto de nuestro mayor desprecio, se convirtieron en los lugares que teníamos que defender. Las palabras “patria” e “Italia”, que nos producían náuseas cuando aparecían en nuestros colegios porque iban acompañadas por el adjetivo “fascista”, porque estaban vacías de contenido, de pronto aparecían ante nosotros sin adjetivos y tan transformadas que se diría que las oíamos y que pensábamos en ella por primera vez. De pronto aparecían de verdad ante nuestros oídos. Estábamos allí para defender la patria y la patria eran esas calles y esas plazas, nuestros amados y nuestra niñez y toda la gente que pasaba. (Viroli 209)

En toda lectura y en toda escritura, hablamos o leemos a partir de “las calles y plazas” que constituyen nuestra “ciudad” y las palabras que usamos para nombrarla se “tiñen” de nuestra propia historia (memoria). Ser conscientes de ello implica saber que cada uno de nuestros colegas y alumnos tiene un “itinerario” a partir del cual lee, habla, escribe y piensa. Conocer los “itinerarios” de los actuales docentes del Nivel Medio no es tarea sencilla y construir uno en común, en el marco de las diferentes instituciones educativas en los que nos desempeñamos, puede resultar una utopía. He aquí la génesis de algunos de los interrogantes iniciales que han movilizado nuestras indagaciones: ¿Cómo categorizan, califican, definen y describen el/los proceso/s de alfabetización, los docentes que participan del Programa de Mejoramiento de la Escuela Media? ¿Qué decisiones toman en relación con el denominado Proyecto de Alfabetización Institucional? ¿Cuáles son sus representaciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en este nivel?

Otro fragmento que deseamos compartir corresponde a Bárcena Orbe quien retoma, en su texto “El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender”, la voz de Ginzburg para articularla con la “metáfora del viaje” y postular algunos rasgos que, desde su punto de vista, caracterizan al aprender: la exposición, la decepción y el encuentro con lo “otro” bajo la forma de la caricia y la experiencia formativa del tacto: “el aprender es una experiencia que en parte nos desorienta, una experiencia des-ordenada, una experiencia que nos pone a la deriva de un nuevo aprender. Un aprendizaje a la deriva, un poco náufrago, ciego, desorientado” (11).

Estas referencias nos permiten focalizar otro de los tópicos centrales que se ponen en juego a la hora de pensar la enseñanza de la lectura y la

escritura en el Nivel Medio (experiencia que, muchas veces, nos coloca a la deriva de un constante nuevo aprender): las elevadas demandas de alfabetización que se plantean en la denominada sociedad del conocimiento y la información ante las dificultades en los aprendizajes de los alumnos y las múltiples metáforas que el término alfabetización ha generado. Panorama ante el cual nos interrogamos: ¿Pueden las metáforas en torno al término *alfabetización* constituirse en obstáculo epistemológico para la enseñanza de la lectura y la escritura?

En este sentido, creemos que si el objetivo prioritario es que los alumnos puedan “tomar la palabra”, reflexionar sobre ella y hacer uso de instrumentos y valores culturales que les permiten ser “ciudadanos de la cultura letrada” (habitantes de dicha “ciudad”) el compromiso y la construcción conjunta de conocimientos en torno a esta problemática debe ser asumido en forma institucional. Mucho se ha escrito acerca del tema, pero la creciente interpelación hecha a la escuela ante las dificultades en la alfabetización de los alumnos que egresan de ella (interpelaciones realizadas a nivel intra e interinstitucional), amerita que se siga indagando en este sentido y, en especial, en nuestro contexto educativo inmediato con el propósito de ir construyendo conocimiento sobre nuestras instituciones.

2. Focalizando la mirada: un proyecto

En el intento de comenzar a responder los interrogantes enunciados hemos focalizado nuestra mirada en un caso particular: el proyecto *Articular para mejorar. Caminos de ida y de vuelta desde la investigación-acción. Un desafío institucional*. A continuación consideramos pertinente realizar una breve descripción del proyecto y del módulo específico en el que hemos centrado nuestra exploración “en terreno” para que se pueda percibir por qué consideramos que éste constituye un caso digno de ser analizado.

El proyecto mencionado se llevó adelante en el ISP N° 20 “Senador Néstor Juan Zamaro” de la localidad de San Justo (Santa Fe) y se encontraba respaldado, aprobado y financiado por el Ministerio de Educación de la Nación, en el marco de los Proyectos de Mejoramiento de la Escuela Media (2005-2006).

En el marco de dicha propuesta se trabajó, a partir de seminarios, talleres y asesoramientos, en forma articulada con cinco escuelas destino de la localidad y la zona.¹ Uno de los módulos abordados fue: “Acerca de la lectura, la escritura, las viejas/nuevas tecnologías y la escuela. Repensando el proyecto alfabetizador”. Tal como su nombre lo indica allí se buscaba poner en ten-

sión las categorías de lectura, escritura, alfabetización y el rol del docente y de la escuela frente a los nuevos desafíos educativos impuestos a partir del surgimiento del denominado “hipertexto multimedial” en el marco de la denominada “Revolución tecnológica o digital” (Rodríguez).

Unos de los propósitos del módulo era entender el lugar que las tecnologías guardan en las prácticas de enseñanza y en los proyectos educativos. Esto implicaba reconocer las concepciones que subyacen en la utilización de las tecnologías, el sentido de su uso a través de los tiempos, las investigaciones actuales que permiten nuevas conceptualizaciones en torno a su lugar en las intervenciones de los docentes (Chartier; Barnier; Battro y otros; Burbules y Callister; Eco; Fainholt; entre otros).

Dado el impacto que las nuevas tecnologías han generado se puso especial énfasis en los debates que este impacto suscitó en las prácticas de la enseñanza configuradas en relación con los fines que le dan sentido al acto de enseñar. En consonancia con esto se intentó poner en juego diferentes perspectivas y controversias siguiendo el itinerario de lo que Litwin denomina “del talismán a la buena enseñanza”. Se procuró así realizar un acercamiento a los problemas teóricos y didácticos que plantea la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tanto en los modos de leer y escribir, como en la apropiación de saberes necesarios para una “alfabetización tecnológica o digital”.

Focalizamos la mirada en este módulo, dado que una de las líneas que nos interesa profundizar es la reconstrucción del proyecto alfabetizador de las instituciones, haciendo hincapié en los supuestos y credos en torno a la “alfabetización” que se ponen en tensión durante la producción de dichos proyectos. Debates en los que han participado los docentes de todas las áreas –no sólo los de “la de lengua”– con el fin de afrontar el doble reto que implica reflexionar sobre el valor asignado a la lectura y la escritura y revisar el lugar que se le asigna a su enseñanza

Es en este contexto que surgen los datos empíricos que hemos analizado: proyectos presentados por las Escuelas Medias involucradas en el Programa, módulos de trabajo elaborados por los capacitadores, registros y narrativas de los encuentros que se realizaron en las instituciones, trabajos prácticos realizados por los docentes y directivos, encuestas y entrevistas.

3. De voces y escenas (Categorización léxica y acciones predicadas)

Voces de docentes y alumnos se entraman y dialogan, en uno de los encuentros realizados en las escuelas destino del proyecto, sobre un texto escrito por una adolescente en el marco de un trabajo de “corte evaluativo” en el que los alumnos debían producir una reseña crítica sobre un programa de radio o televisión.

Una voz adolescente dice (escribe) sobre sus modos de leer y de escribir:

–El klik, de MTV, es un espacio virtual en la televisión, que tiene el fin de hacer un programa para y con los jóvenes. Allí, se puede dedicar un video a través de D-parte-D, opinar sobre una persona, en Sex-si, Sex-no, interactuar con bandas y conocer lo nuevo de la música, con tan sólo entrar en Internet en el espacio de música. Sin la participación de los jóvenes este programa no existiría y esto hace que los adolescentes se sientan más importantes y puedan dar juicios de valor sin ser reprimidos y coincidiendo, o no, con otros jóvenes de Latinoamérica, algo muy importante, aunque no lo parezca.

Nuevos modos de lectura y de escritura que nos colocan ante un lector (escritor) que es capaz de co-crear, de comprometerse cuando no le teme a la sanción y siente que es posible entablar “buenos diálogos “con los otros (Burbules 19), escritura que se constituye, tal como postulara Bárcena Orbe, en “una experiencia que nos pone a la deriva de un nuevo aprender” (11).

Las voces docentes enuncian:

–Usan las consonantes como sílabas. Por ejemplo D-parte-d.

–El texto de la alumna está mal organizado.

–El lenguaje utilizado para responder a una evaluación no es válido. Es el lenguaje que se utiliza en el chat, en los mensajes de textos.

–Los chicos están acostumbrados a usar esos códigos y no se pueden separar de ellos. A mí me pasó en una evaluación, no se entendía y lo que había escrito perdía el sentido.

–La alumna plantea que el programa de televisión no existe sin ellos. Lo sorprendente, además, es que selecciona la instancia de evaluación para expresar lo que piensa.

–Los adolescentes de hoy viven otro mundo, antes se callaban, hoy se defienden.

–En el texto la alumna pone que el programa existe porque ellos están ahí. El interrogante que esto genera es el siguiente: ¿Qué rol va a cumplir el docente?

Tras las “voces”, *credos y representaciones* que nos colocan antes diferentes formas de concebir la alfabetización: ya sea desde *perspectivas cognitivistas*,

que hablan de “alfabetización literal” y de “alfabetización funcional” al hacer foco en los recursos del código, en aspectos del significado o en elementos pragmáticos; o desde *concepciones socioculturales* que colocan el énfasis en las diferentes visiones del mundo que subyacen en los discursos y en las prácticas de lectura y escritura que se dan en los ámbitos e instituciones particulares; y en las voces, variadas formas de *categorizar léxicamente* y de *predicar acciones* (Vasilachis, 167). Así, en los documentos escritos analizados y en las entrevistas aparecen las siguientes construcciones para referirse a la alfabetización:

- (me siento) analfabeta en estas cuestiones (de las nuevas tecnologías).*
- Alfabetización tecnológica o digital.*
- Alfabetización en las áreas.*
- Nuevos alfabetismos”.*
- Alfabetización científica.*
- Analfabetismo tecnológico.*

Construcciones que, en algunos casos conforman lo que se ha denominado como “metáforas de la alfabetización” (Braslavsky 8). Aspecto que ampliaremos en el siguiente apartado.

En relación con las nociones de *lectura y escritura*, nos encontramos con las siguientes aseveraciones:

- Leer, según Isabel Solé, es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Podemos ampliar más este concepto, diciendo que leer es una conversación entre el autor y el lector; una actividad compleja que exige, por parte del que lee, las habilidades que le permiten convertir los símbolos en palabras; un medio para desarrollar el pensamiento y el aprendizaje, una actividad que sobrepasa las paredes del aula.*
- Escribir es una forma de expresión y representación por medio de signos y códigos que sirven para mejorar la comunicación, puede decirse que es el resultado del aprendizaje de la lectura.*
- La lectura y la escritura son instrumentos de comunicación.*
- reconocer que en los programas escolares es indispensable pensar el dominio de la lectura y la escritura como procesos extremadamente complejos que exigen siempre la resolución de problemas; y un nuevo rol del educador que media, que enseñe procesos de reflexión y procedimientos a seguir.*
- La lectura y la escritura, como dice Cassany, no son actividades neutras, sino formas concretas en cada disciplina del saber. Así, aprender a leer y escribir requiere no sólo desarrollar procesos cognitivos, sino también adquirir conoci-*

mientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lecto-escritura. Cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos pre-establecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina. Como ya señalamos, la problemática de la comprensión de textos se ha convertido en crucial a la hora de evaluar qué ocurre con nuestros alumnos y sus conocimientos.

–La tarea del lector consistirá, siguiendo a Eco, fundamentalmente en hacer sugerencias, en reponer o completar lo que el texto no dice.

Perspectivas cognitivistas, discursivistas, textualistas y socioconstructivistas son puestas “en juego” en el momento de tomar decisiones en relación con el denominado Proyecto de Alfabetización Institucional y tal como se enunciara en Gerbaudo, se puede relevar el impacto de: “mucha bibliografía española que respondía de modo puntual a los nuevos requerimientos de contenidos propuestos por el entonces recién Contenidos Básicos Comunes” (45). En este sentido, cabe aclarar que consideramos que poner en tensión estas “voces” y sus “prácticas” para indagar de qué modo estamos implicados los docentes, las situaciones didácticas y las condiciones institucionales en las dificultades es el siguiente paso que debemos dar en pos de seguir buscando “puntas” que nos permitan responder, siempre provisoria y parcialmente, a nuestros interrogantes.

Por otro lado, los docentes categorizan de diferentes maneras al sujeto de la formación:

–Ellos se reprimen cuando no comparten la misma idea.

–La interacción se da cuando tiene que ver con sus intereses, en este caso es un programa de música.

–Los conocimientos previos de nuestros alumnos son acotados, es la cultura del ¡QUIERO YA!

–Hay que enseñar a tratar los datos que los alumnos sacan... el otro día pusieron que en un afiche decía que en un pueblo de cinco mil habitantes no se miraba televisión. Yo le pregunté si eso que había puesto estaba bien y la alumna me respondió que lo había sacado de Internet... ven a Internet como la palabra autorizada.

–Los alumnos no poseen las competencias que requiere el mundo actual.

–Un elevado porcentaje de los alumnos provienen de hogares de un nivel socio-económico que les permite acceder y utilizar en su vida cotidiana las nuevas tecnologías, generándose una brecha entre estas vivencias y lo que le puede brindar la escuela.

–La población de nuestros alumnos involucra: alumnos con carencias económicas con escaso acceso a entornos alfabetizadores desde las TICs y también alumnos que acceden a la misma pero con una apropiación cultural que es necesario enriquecer. Se deben generar ambientes de enseñanza que beneficien las competencias de los alumnos.

–Los alumnos poseen escasos hábitos de estudios y presentan dificultades tanto en la comprensión e interpretación de distintos tipos de textos como en el manejo de las competencias comunicativas.

Formas de categorizar en las que predomina la mención de los recursos “diferentes pero insuficientes” y en las cuales las acciones predicadas ubican al alumno, alternativamente, en un rol pasivo o activo, pero siempre condicionado “por sus intereses adolescentes”.

Voces que dan cuenta de la “brecha” que se instala entre los “nativos digitales” y, nosotros, sus docentes. Al respecto, enuncia Emilia Ferreiro:

ya tenemos, a nivel de la educación básica, “niños informatizados”, como antes tuvimos “niños televisivos”. Entiendo por esto: niños que nacieron y crecieron sabiendo que esa tecnología estaba instalada en la sociedad. Para algunos, esa tecnología estaba instalada y visible en sus casas (aunque no necesariamente “a su disposición”). Para otros (la inmensa mayoría) se trataba de una de las tantas tecnologías “objeto de deseo”, pero fuera del alcance. En los dos casos, y esto es lo que me importa, nacieron con la tecnología instalada en la sociedad. No es lo mismo ver llegar una tecnología que nacer con ella ya instalada. Los aquí presentes, en su mayoría al menos y a pesar de obvias diferencias de edad, pertenecemos a la generación que “vio llegar esa tecnología”. Nos pertenece la sorpresa, el asombro, el no saber si “eso” iba a ser objeto de curiosidad o de necesidad; luego vino el aprendizaje obligado y ahora el constatar que hemos establecido una nueva relación de dependencia tecnológica, hasta entonces desconocida. (1)

Distintas voces aparecen entretejidas en la conformación del saber escolar en torno a la construcción del proyecto alfabetizador y su “concreción” en el escenario escolar. *Credos y representaciones* que trasuntan reglas y lógicas específicas y perdurables a través del tiempo. Pensar, discutir y proponer otros modos de enseñar a escribir en la escuela nos obliga a reconsiderar los marcos institucionales en los que nuestra tarea se pone en juego –incluyendo la especificidad del nivel educativo donde nos desempeñamos– y a poner

en cuestión los supuestos y principios teóricos que orientan implícitamente nuestra intervención docente.

4. Metáforas de alfabetización

En el día Internacional de la Alfabetización, celebrado el 8 de septiembre de 2005, el Director General de la UNESCO, Koichiro Matsuura, lamentaba la existencia de ochocientos millones de adultos analfabetos y más de cien millones de niños en edad escolar sin acceso a la escuela en el mundo. Recordaba que las estadísticas no incluían a los analfabetos funcionales existentes tanto en los países desarrollados como en aquellos en desarrollo. El discurso marcaba la necesidad de una discusión común para hermanar sociedades dispares alrededor del desafío de extender a toda la población mundial la adquisición de la lectura y de la escritura, asegurando un dominio de las “competencias esenciales de la alfabetización”.

Al asociar enseñanza de la lectura y de la escritura como condición para reconocer un individuo alfabetizado y al indagar sobre el dominio de estas competencias utilizando el concepto de analfabetismo funcional, el Director General de la UNESCO demostraba hacer uso de dos concepciones diferentes de alfabetización. Recién en el final del siglo XIX, leer y escribir pasaron a ser concebidos en conjunto en la calificación del alfabetizado. Hasta entonces, era más común saber leer que escribir. Por su parte, el concepto de analfabetismo funcional fue enunciado recién en la década de 1940, cuando investigadores norteamericanos se preguntaron por qué los soldados de la Segunda Gran Guerra, a pesar de estar instruidos en los saberes de la lectura y la escritura, no eran capaces de comprender las órdenes recibidas por escrito.

Las diferentes acepciones de alfabetización que componen el discurso de Koichiro Matsuura revelan la concurrencia de estos conceptos todavía hoy, incitándonos a percibir que, más que *fases* de un proceso evolutivo, ellas expresan diferencias en las realidades sociales e históricas de los diversos países.

Esta breve reseña nos sirve para contextualizar otra de nuestras problemáticas, derivada de las voces y escenas abordadas en el apartado anterior: *las metáforas de alfabetización*.

Para referirnos a ellas nos posicionaremos en la perspectiva propuesta por Vasilachis de Gialdino quien concibe a éstas, por un lado, como figuras del lenguaje en las que algo es descrito en términos de algo que, literalmente, no es o en las que un dominio de la experiencia es conceptualizado o comprendido en término de otro, pudiéndose activar, conjuntamente, su

significado literal y metafórico. Pero las metáforas también son concebidas como sistemas conceptuales en los cuales una clase de cosas o una situación es comprendida en términos de otra. Por lo tanto, las metáforas proveen mecanismos de representación de una situación de forma tal que, aunque ésta sea compleja y poco familiar, puede ser interpretada en términos del sentido común en una estructura más accesible. Así, las metáforas son un recurso para activar nociones de sentido común acerca de las relaciones e identidades sociales, con un significativo poder para definir, construir e interpretar la realidad social, debido a que constituyen recursos cognitivos para crear y comunicar conceptualizaciones acerca de la realidad.

Ante las expresiones: “Alfabetización tecnológica o digital”, “nuevos alfabetismos”, “alfabetización científica”, “analfabetismo tecnológico”, entre otros, surgen nuevos interrogantes: ¿De qué alfabetización hablamos en términos escolares? Además, si estas construcciones metafóricas pretenden activar nociones de sentido común, y el lexema *alfabetización* es el término base para la representación de esta nueva situación, compleja y poco familiar, que debe ser interpretada, ¿pueden las metáforas en torno al término “alfabetización” constituirse en obstáculo epistemológico para la enseñanza de la lectura y la escritura?

¿Qué significados se quieren transmitir cuando se habla de “alfabetización informática, digital o multi-media”? ¿Cuáles son las competencias a abordar? ¿Se pueden utilizar como sinónimos términos que son concebidos en estos diferentes entornos alfabetizadores, como por ejemplo, búsqueda informática y búsqueda de información? Son interrogantes que se recortan frente a este panorama.

Algunos fragmentos de los proyectos presentados nos dan pistas para postular que la ambigüedad del término *alfabetización* puede llegar a obturar el trabajo con las diferentes dimensiones de esta: “alfabetización inicial”, “alfabetización funcional” y “alfabetización avanzada” e incluso obstaculizar la enseñanza de las denominadas *nuevas tecnologías de la información y la comunicación*:

Las dificultades que presentan los alumnos para interpretar y comprender textos e hipertextos y usar las nuevas tecnologías para resolver situaciones problemáticas, hipotetizar, producir y actuar creativamente, lleva a plantear un proyecto que tienda a la formación de competencias para lograr interpretar los diversos códigos de comunicación.

Las nuevas tecnologías estimulan la capacidad del educador y del educado en los procesos de clasificación, inclusión y exclusión, ya que a través de sus procesadores se pueden generar diferencias en la planificación, revisando la escritura, modificando el orden, la secuencia.

El nuevo soporte que ofrece la pantalla requiere desprenderse de hábitos adquiridos de una lectura lineal, secuencial y deductiva para incorporar una lógica de lectura y comprensión más abierta y relacional.

Consideramos que estos fragmentos pretenden dar cuenta de los cambios recientes en las tecnologías de la escritura, cambios acelerados que suscitan/ demandan nuevas prácticas y protocolos de lectura y escritura. Ferreiro nos interroga, nuevamente: “¿Estamos frente a una revolución en las prácticas de escritura y lectura? No soy demasiado original al decir que SÍ. Sin embargo, de ello no se deriva que necesitemos recurrir a la noción de ‘alfabetización digital’” (3). Para luego postular: “Por supuesto, la revolución informática es mucho más que la escritura a través de un teclado. Lo importante es todo lo que cambia al mismo tiempo: *los modos de producción de los textos, los modos de circulación de los textos, y la materialidad de los objetos portadores de las marcas escritas*” (3).

Los marcos teóricos de los proyectos presentados enuncian y describen estas nuevas demandas, pero las “voces” cotidianas de los actores implicados en este cambio ponen en tensión “lo escrito” e interpelan sobre la necesidad de construir nuevos itinerarios alfabetizadores.

5. A modo de conclusión

Hemos escogido otra escena, para finalizar el presente escrito, en la que consideramos se entrelazan de modo significativo las problemáticas que hemos estado abordando. Al realizar entrevistas informales a docentes de las diferentes instituciones sobre sus concepciones acerca de la lectura, la escritura, la alfabetización y el “lugar” que ocupan en la escuela las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, una docente nos comenta que ha estado abordando con sus alumnos el eje “La tradición”, a partir de la lectura, producción y análisis de textos, cuadros, música y videos. Al discutir en el aula el modo de socialización de lo trabajado, los alumnos le plantearon las dificultades de “volcar” todo en un “libro” o producción escrita y surgió la propuesta de hacer un video o un CD-ROM. Ella les dice entonces que necesita “apoyo experto” para hacer dicha producción puesto

que se considera “*analfabeta* en estas cuestiones” y una modificación en la dinámica institucional en relación con la distribución de los horarios de trabajos de los otros docentes para poder articular las intervenciones.

Escena que deseamos confrontar con dos enunciados de Emilia Ferreiro:

¿[...] qué pasa con la gran mayoría de los maestros en la gran mayoría de los países periféricos? En esos países (donde está la mayoría de la población mundial) el conjunto de los individuos que llamamos elementary teachers y el conjunto de aquellos que han accedido a una computer literacy tienen una intersección nula (o casi nula).

¿De qué alfabetización hablamos en términos escolares? En las aulas escolares están ahora los ciudadanos del siglo XX ¿Los estaremos preparando para la alfabetización del próximo siglo o para el siglo XIX? (2)

[...] alfabetizar no es franquear la “barrera del código”. No lo es, primero, porque ningún análisis lingüístico serio permite concluir que las escrituras históricamente desarrolladas son códigos [...] Segundo, porque lo esencial del proceso de alfabetización consiste en una reconversión conceptual: el lenguaje, aprendido como instrumento de comunicación, debe convertirse en un objeto independiente del acto de elocución, un objeto sobre el que se puede pensar, un objeto a ser analizado. Tercero, porque la escritura históricamente constituida no es un reflejo de la oralidad sino un sistema de representación. (13)

La demanda de la docente, la “voz” de Emilia Ferreiro y los discursos analizados en los apartados anteriores nos colocan ante algunos de los problemas y desafíos (oscuridades y certezas) a enfrentar : a) para construir un nuevo proyecto alfabetizador se debe “romper” la rigidez y el anquilosamiento del currículum escolar estructurado en materias cerradas en sí mismas y aun (pese a los enunciados) casi impermeables a la transversalidad, b) producir dicho proyecto implica tensiones, recortes y negociación de significados sobre las formas de concebir el objeto de enseñanza (y sobre teorías acerca de la enseñanza), c) estas decisiones también suponen poner sobre el tapete las representaciones respecto de cómo aprenden los estudiantes.

Complejas problemáticas, sin posibles respuestas absolutas, ni definitivas, ni estables. La construcción de nuevas escenas, con posibles articulaciones entre las distintas miradas, en las que la lectura y la escritura sean prácticas asumidas desde una propuesta institucional integrada es aún una tarea pendiente.

Notas

¹Las escuelas involucradas en el proyecto son: Escuela de Educación Técnica N° 336 “Mario Videla”, Escuela de Enseñanza Media N° 303 “Dr. Paulino Llambi Campbell”, Escuela de Enseñanza Media para

Adultos N° 1.044, Escuela de Enseñanza Media Particular Incorporada N° 8.214 y Escuela Superior de Comercio N° 45 “Dr. José Roberto González”.

Referencias bibliográficas

Bárcena Orbe, Fernando. “El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender.” *Enrahonar* 31 (2000):1-6

Braslavsky, Berta. “Qué se entiende por alfabetización”. *Lectura y Vida* 2 (2003):6-21.

Burbules, Nicholas y Thomas Callister. *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica, 2001.

Chartier, Roger. *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa; 2000.

Fainholc, Beatriz. *Lectura crítica e Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Rosario: Homo Sapiens, 2004.

Ferreiro, Emilia. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

———. “Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?” Trabajo presentado en Salamanca, España, y publicado en las Actas de las 12^a Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2004.

———. “La revolución informática y los procesos de lectura y escritura”. *Lectura y Vida*.

Revista latinoamericana de lectura. 25 años, 2005. CD-ROM.

Gerbaudo, Analia. “Funciones del lenguaje, tipologías textuales y géneros del discurso. Revisiones y malentendidos didáctico”. *Los alumnos, los docentes y los textos. Comprender y producir textos en el aula*. Santa Fe: UNL, 2006. 45-59.

Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

Litwin, Edith. *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

Matsuura, Koichiro. “Discurso”. En: <http://www.unesco.org>.

Rodríguez Illera, José Luis. *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*. Rosario: Homo Sapiens, 2004.

Vasilachis, Irene. *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa, 2003.

Viroli, Maurizio. *Por amor a la patria. Un ensayo sobre el patriotismo y el nacionalismo*. Madrid: Acento, 1997.

Intervención didáctica: cómo los manuales de la escuela secundaria “leen” la última dictadura militar

María Eugenia Meyer

¿Cuáles son los textos de enseñanza que se deben adoptar en los Colegios Nacionales? A esta pregunta ya varias veces suscitada, yo contesto como siempre:

“Todos o ninguno”, todos porque no existe uno tan malo que no se pueda sacar de él algún partido, ninguno, por que no hay uno solo que sea absolutamente perfecto.

Y aún cuando existiera tal libro, se debería vacilar en adoptarlo, porque adoptar un estilo de enseñanza oficial, es casi prescribir y por consiguiente, hasta cierto punto, excluir. Es por lo tanto entronizar la rutina, apagar en el profesor el espíritu de indagación, y en el discípulo el interés de aprender que se alimenta principalmente con la variedad y lo imprevisto de la enseñanza, es inmovilizar en una sola forma y luego matar la instrucción, que vive de movimiento y de progreso.

Amadeo Jacques

Nadie enseña la literatura, se enseña a anestesiar la violencia que encubre la literatura. De ahí que la literatura sea el “eslabón débil” de la ideología burguesa y de su transmisión del saber: puesto que la literatura o es interrogación del saber o no es nada.

Phillip Sollers

Puede admitirse con Derrida que la literatura es aquella institución fluctuante y sui generis, en parte ficcional que permite decirlo todo. Esto es: decir no solamente lo prohibido por otros medios, sino lo indecible mismo, lo que otros discursos no pueden decir aunque quisieran decirlo, lo imposible de decir, lo dicho a medias, el rumor inconfesado de lo que está produciéndose como un advenimiento sin nombre en el territorio social y en la babel de lenguas que exigen la escucha y el nombre.

Jorge Panesi

1. Introducción

Tres citas introducen nuestro trabajo. Una pertenece a 1865 y se refiere a la adopción de libros de texto en la escuela. El riesgo de la prescripción que excluye. El riesgo de la inmovilidad que rutiniza una praxis que en su esencia implica indagación y movimiento. La otra pertenece a 1969 y define un modo de acción pedagógica en relación con la enseñanza de la literatura: se enseña a anestesiarse y no a interrogar el saber, se enseña a ver objetos neutros y clasificables en un material que en su propia especificidad lleva la ruptura, la dislocación, la subversión. La tercera retoma conceptos de Derrida y rescata el carácter de la literatura de poder decirlo todo aún hasta lo indecible. Poder que desafía las opacidades y opta –en sus mismos silencios– por el decir.

Las tres difieren en tiempos y espacios. Las dos primeras coinciden en la necesidad de reflexionar qué se hace en un aula escolar al momento de enseñar literatura. La tercera, nos impone desde los estudios literarios, la reflexión sobre la fuerza del lenguaje, más allá de taxonomías y categorías que obturan ese todo de lo que es capaz la palabra.

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar acerca de las vinculaciones de la Didáctica y la Literatura en relación con el material del docente, y en consecuencia, también, del alumno, en este caso, de los libros o manuales de texto. Su uso –que dependerá de cada circunstancia escolar y de los sujetos implicados– no es analizado aquí, tan sólo hipotetizamos acerca de qué agenda didáctica se pone en juego si acatamos las prescripciones que nos sugieren estos constructos didácticos, si no sopesamos los materiales que nos envían, si confiamos en que estos libros son la “enciclopedia” que docentes y alumnos compartimos en la clase escolar. Los manuales, entonces, no sólo reflejan un modelo pedagógico sino que también ponen en circulación en el ámbito escolar los discursos hegemónicos que circulan en la sociedad en un momento determinado.

El contenido que nos interpela es la literatura producida en la última dictadura argentina, de allí que no sólo los autores y textos sean significativos, sino también las vinculaciones ineludibles con el contexto social, histórico y político. Rastreamos cómo aparece dicho contenido en manuales de EGB 3 y Polimodal de existencia en las bibliotecas de las escuelas públicas, manuales que llevan en su tapa un sello identificatorio del Programa de Mejoramiento Educativo de la Presidencia de la Nación.

El anteproyecto de la nueva Ley de Educación Nacional (2006) dictamina en su artículo 95 que formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

la causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional y el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre el proceso histórico político iniciado el 24 de marzo de 1976, que quebró el orden constitucional e instauró el terrorismo de Estado, con el objetivo de generar en los alumnos las reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.

A raíz de esto, es que nos preguntamos cómo estos temas aparecen en los manuales de texto a partir del 2000 y de qué manera lo hacen.

Sobre la construcción activa de la memoria colectiva como praxis política y pedagógica es que reflexionamos en este ensayo donde intentamos describir qué mecanismos operan en estos constructos de formación discursiva llamados manuales.

Elizabeth Jelin (12) advierte que en ninguna sociedad es posible encontrar una única versión del pasado, sino memorias atravesadas por tensiones y conflictos de la realidad social. El espacio que construyen estas memorias es una zona de lucha política acerca del sentido del pasado y de la memoria misma. ¿Qué construcción se lleva a cabo desde los libros de texto de Lengua y Literatura para la enseñanza secundaria?

2. Los manuales de texto: dispositivos de la (¿in?)acción escolar

Gustavo Bombini reconstruye en su tesis doctoral la historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960). El título de su tesis deviene de una conferencia dictada por Eduardo Gómez de Barquero

“La enseñanza de la literatura” (1924). En ella llama “arrabales de la literatura” a todo aquello que se usa en la clase de literatura y que no son los textos literarios mismos. Este arrabal comprende libros de texto, manuales de historia literaria, antologías, colecciones, libros para profesores, que se constituyen como instrumentos y recursos para la práctica de la enseñanza de la literatura, “eficaces dispositivos para la transmisión de los conocimientos, organizadores del trabajo en el aula y objetos culturales, en definitiva, caracterizadores de la cultura escolar” (Bombini, 133).

Bombini señala la escasez de trabajos que aborden estos instrumentos y recursos para la práctica escolar: la institución escolar es una de las instituciones del campo literario y sus vinculaciones con la teoría y la didáctica no siempre han sido pacíficas.

Según Michael Apple (26), los libros de texto en tanto establecen en gran medida las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, definen cuál es la auténtica cultura y legitiman qué es lo que debe transmitirse.

Una investigación reciente acerca de los textos escolares de Historia y Educación Cívica en y durante la última dictadura militar argentina es “Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente” dirigida por Carolina Kauffmann. Como directora del proyecto se pregunta en el prólogo acerca del estudio de los contenidos (ocultos y manifiestos) de los textos escolares y sus estrategias y afirma que éste “contribuye en gran medida no sólo a conocer el énfasis dado a determinados contenidos, sino sobre todo a desentrañar cuáles han sido las intenciones a las que esos libros han servido en lo concerniente a la transmisión de ideas, actitudes, valoraciones e imaginarios” (9).

Algunas aproximaciones al término manual y libro de texto que son necesarias para abordar el corpus de textos que hemos elegido.

Al hablar de texto escolar nos estamos refiriendo a un tipo de discurso destinado al uso sistemático de alumnos y docentes, es un instrumento de la praxis educativa, un fragmento de la formación discursiva ideológica. En su artículo “Manuales de educación primaria: entre la clausura y la búsqueda de intersticios”, Graciela Carbone cita al pedagogo español Benito Escolano quien afirma en su *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (2000):

Un texto didáctico es un constructo redactado conforme a determinadas reglas, no sólo las del sistema de la lengua, sino las propias del modelo específico que cada tipo de manual utiliza. Este sistema es finito, obedece a un

orden y una sucesión y se cierra como estructura que se formaliza alrededor de sus significaciones. (46)

El manual escolar ha sido siempre un producto cultural intervenido, sometido a regímenes jurídicos de autorización, censura o examen con diferentes registros de rigor, según el tenor de las coyunturas políticas. (17)

En estas citas, entonces, se reafirma el texto didáctico como producto cultural intervenido, es decir, circunscripto a políticas e ideologías. Agregamos también a esto las articulaciones que rigen en las condiciones de producción de estos manuales con las leyes de mercado, la industria editorial, los canales de distribución, así como también los usos que vinculan estos textos entre los sujetos educativos, es decir, las modalidades utilizadas tanto por docentes y alumnos al pensar la práctica desde esa otra “voz” como diría Alicia Camilloni, de la presencia de ese “otro” que interpela, prescribe, modaliza el discurso pedagógico.

En torno a la práctica de la enseñanza de la Literatura, y especialmente, en relación con sus instrumentos, una línea de reflexión crítica se inaugura en el Coloquio “La enseñanza de la literatura” de 1969 compilado por Gustavo Bombini en *Literatura y Educación* (1992). Allí, Pierre Kuentz realiza en su artículo “El reverso del texto” un análisis crítico donde plantea la lógica de constitución del manual. Analiza la formación discursiva del manual como sistema de fragmentos en los que se realizan las operaciones de ocultación más importantes: “con esto se trata de poner en el mercado, productos normalizados, asépticos, un algo leíble que responda a la demanda de una cierta lectura” (35). Define el principio de la citación como la desenunciación de los enunciados, es decir, en el conjunto de procedimientos que tiende a separar el enunciado de sus condiciones de enunciación, describe la diagramación de las páginas, donde los enunciados destinados a transformarse en textos sufren una estandarización de la lectura, la traducción, la censura del cuerpo –caso particular de ocultación del cuerpo material del enunciado–, la canonización, la fragmentación, las ilustraciones, el encabezamiento, el sistema de notas paralelas, el cuestionario (37).

Acerca del cuestionario, Litwin (106) lo define como la burocratización de la pregunta, lo que implica contar con la pregunta y la respuesta, y por lo tanto no asumir ningún riesgo al formularla ni representar nuestra capacidad de asombro. Al analizar las prácticas de enseñanza, se refiere al carácter no auténtico del discurso pedagógico. La ficción se observa, por una parte, en las preguntas que formula el o la profesora, en tanto sólo las plantea porque conoce las respuestas, y por el otro, los problemas por resolver que plantea:

“problemas de juguete, es decir, problemas contruidos para la enseñanza –raramente se plantean así en la vida de los individuos y por lo tanto, no tienen significación social” (105).

Roland Barthes en “Reflexiones sobre un manual” caracteriza al manual como un “objeto de museo” dentro del cual se establecen “censuras”: censura de las clases sociales, censura de la sexualidad, censura del propio concepto de literatura (“que jamás está definido en cuanto concepto, ya que la literatura en esas historias es en el fondo un objeto que se da por supuesto y jamás se pone en cuestión hasta el punto de tener que definirla, ya que no en su ser, al menos en sus funciones sociales, simbólicas o antropológicas” (54)) y censura sobre el lenguaje que ratifican la imagen homogeneizadora y conservadora de esta herramienta.

Estas afirmaciones acerca de la conformación de los manuales son válidas para reflexionar acerca de ese “arrabal” que el docente hace uso en las clases. Podemos vincular estos cuestionamientos con una de las claves que la didáctica actual reconoce como indispensable en la enseñanza, la de incentivar el espíritu crítico. Frente a la indiferencia, la abulia, el desinterés, la salida radica en promover instancias de diálogo y discusiones reales y concretas. Nuestros alumnos no son ajenos a las contingencias de este mundo, viven y sufren los embates sociales y particulares a partir de sus experiencias y vivencias. Incentivarlos al pensamiento y al juicio crítico, los lleva –más allá de todo rédito evaluativo– a ser testigos lúcidos y protagonistas de su tiempo, a encontrar su sentido de pertenencia y sentir que su palabra es también válida en los silencios institucionales.

El conocimiento como construcción, la existencia de sujetos en un espacio y tiempo determinados con experiencias y modos de vida particulares, posibilidad de crítica, transferencia y reflexión, producción creativa, discusión. ¿De qué constructivismo hablamos cuando enseñamos literatura?

3. Los manuales de texto: silenciamientos y obturaciones de la literatura

El mayor esfuerzo consistía siempre en eludir el contenido, el sentido literal de las palabras y buscar el mensaje cifrado que estaba debajo de lo escrito, encerrado entre las letras, como un discurso del que sólo pudieran oírse fragmentos, frases aisladas, palabras sueltas en un idioma incomprendible, a partir del cual había que reconstruir el sentido.

Ricardo Piglia

Nuestro propósito fue rastrear en los manuales de texto de Lengua y Literatura de EGB 3 y Polimodal el tratamiento de la literatura en la última dictadura militar. Fuimos en busca de textos, autores, material informativo acerca del período 1976-1983 en Argentina. El criterio de selección de los textos estuvo dado a partir de manuales de existencia en las bibliotecas escolares. Los mismos tienen un sello en su tapa que indica su correspondencia al Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Presidencia de la Nación y han sido enviados a las escuelas en forma gratuita.

Presentamos las lecturas realizadas de los manuales a partir de las siguientes pautas de análisis:

- Estructura del manual (capítulos constituidos en base a criterios historiográficos, temáticos o formales).
- Presencia de autores cuya producción artística reelabore, problematice y aborde la última dictadura argentina.
- Criterios de pertenencia a la unidad o capítulo y selección de textos.
- Actividades de interpretación y producción a partir de la presentación de la temática.

Los manuales de texto abordados han sido denominados Texto A, B, C... En la bibliografía utilizada se consignan autores, editorial, año de edición.

3.1. Manuales de 1ro. y 2do. año de Lengua y Literatura: la lectura sin riesgos

De seis manuales de texto analizados, sólo tres contemplan en su corpus de lecturas, textos correspondientes a escritores argentinos que podemos incluir en este período histórico particular. En ninguno de los casos encontramos referencias al contexto político y social de la dictadura militar.

Texto A: El manual de octavo año manifiesta un claro criterio de organización por los tipos textuales: La lectura, Informarse para, Informar a otros, Informarse a través de entrevistas, Debatir sobre temas de actualidad, De la narración cotidiana al relato literario, Del cuento a la historieta, El teatro, Leer y escribir poesía, Recomendar lecturas y espectáculos.

Encontramos en el capítulo “Del cuento a la historieta”, el cuento de Rodolfo Walsh “Tres portugueses bajo un paraguas (sin cortar el muerto)” de su libro *Cuento para tabúes y otros relatos* y luego la versión en historieta de Gustavo Damiano. De Rodolfo Walsh, sólo nos dice: “escritor y periodista argentino”. Un apartado nos remite a “Sección historietas argentinas” donde se incluyen los primeros cuadros de la historieta *El Eternauta* de Héctor Oesterheld y la siguiente explicación: “Héctor Oesterheld fue un famoso guionista autor, entre otros textos de *El Eternauta* (1957), con dibujos de Francisco Solano López, Sherlock Time (1959), con dibujos de A. Breccia, Mort Ander (1962) también ilustrada por Breccia en la que el protagonista es un muerto que encarna distintos personajes”.

En este primer texto, entonces, estamos en presencia de dos autores, Rodolfo Walsh y Héctor Oesterheld. En ninguno de los dos casos se indican los contextos de producción de estos escritores ni las circunstancias específicas que marcan sus trayectorias literarias. Del primero, se rescata un cuento policial, y del segundo, su nombre, en el cuadro de los historietistas “famosos” de nuestro país. Su obra más importante, aparece sólo mencionada.

Texto B: De la misma editorial que el Texto A, el manual destinado a alumnos de noveno año adopta idéntico criterio de organización: La escritura, Escribir cartas, Buscar información para escribir, Leer críticamente los diarios, El debate, Leer novelas, Leer y hacer poesías, Leer y hacer teatro, Producir una revista cultural.

En este texto encontramos referencias a dos escritores argentinos, Ricardo Piglia y Juan Gelman. Ricardo Piglia aparece en el capítulo “La escritura”, en la sección “Los escritores dan explicaciones”. Una breve reseña anuncia, luego de la presentación a Piglia, “La novela *Respiración Artificial*, considerada una de las obras más importantes de la literatura argentina contemporánea, le permitió ser conocido internacionalmente”. En este enunciado notamos importantes omisiones. *Respiración Artificial* –más allá del reconocimiento internacional– fue publicada en 1980, y el hecho de haberse publicado en tiempos de extrema vigilancia ideológica la convierte en una obra paradigmática de la literatura argentina. Juan Gelman aparece en el capítulo “Leer y hacer poesía”, en la sección “Los poetas hablan de poesía”. Fragmentos

de un reportaje extraído de *Diario de Poesía* en el que Gelman habla de sus influencias literarias, de escritores que él reconoce como importantes para su escritura. Ninguna referencia a su exilio ni a la transformación de su escritura. Se transcribe una poesía y a continuación la siguiente consigna: “Expliquen el recurso con el que juega el poema. ¿Qué interpretan al leerlo?”. El “juego” del poema consiste en la descomposición en sílabas de la palabra “desconsoladamente”. Nos preguntamos: ¿Sólo es un juego?

Texto C: Nuevamente, el principio constructor de este manual para alumnos de octavo año es el mismo que los anteriores con un apartado especial para la reflexión sobre el lenguaje (las palabras, las oraciones, la puntuación): La descripción, la narración, la explicación, la conversación, la argumentación.

Encontramos una sola presencia en todo el manual, la historieta *El Eternauta* de Héctor Oesterheld en el capítulo denominado “La narración”. En realidad, la incorporación de un fragmento de dicho texto es excusa para analizar cuestiones teóricas acerca de los tipos de narradores: “¿Quién habla en los globos?, ¿Quién habla en las apoyaturas (el texto verbal que se incluye en el cuadrado y proporciona información o aclaraciones) y en los cartuchos (apoyatura ubicada entre dos cuadrillos consecutivos)? ¿De qué tipo de narrador se trata?”. Vemos aquí que prima la teoría literaria por sobre la literatura. Ninguna referencia a lo que *El Eternauta* es y significó y significa. Ninguna motivación para leerlo en forma completa, para enterarnos quién fue Oesterheld, en qué contexto produjo una de las obras más potentes de lo que iba a ser la dictadura militar: los “ellos” invaden Buenos Aires, Juan Salvo organiza la resistencia, logra salvar a su familia, pero paga el precio de ser un “navegante del espacio”.

3.2. Manuales de Literatura del ciclo superior de la escuela secundaria: entre generalidades y tímidos acercamientos

Texto D: El manual de texto se estructura en tres capítulos: Las voces de la literatura y la política en el siglo XIX, El espacio urbano y la literatura y La transformación de la escritura. Si bien la organización del libro aparentemente no sigue la historiografía tradicional (contexto histórico y político, movimientos y corrientes literarias), cuando nos introducimos en cada parte, vemos que el capítulo 1 se circunscribe a la literatura del siglo XIX, el capítulo 2 a los inicios del siglo XX hasta la década del ‘40 y el capítulo 3 abarca desde la década del ‘60 hasta las producciones de los ‘80.

Las referencias a la dictadura militar no conforman un capítulo del libro sino que están incluidas en dos secciones como información suplementaria. En el primer caso, vinculándolo con el gobierno de Rosas y la obra *Facundo* de Domingo F. Sarmiento en el capítulo 1, “Las voces de la literatura y la política en el siglo XIX”; en el segundo caso, en el capítulo 3, “La transformación de la escritura” en el que se incorpora la historieta como lenguaje icónico y lingüístico.

Los autores que se hace mención en estos casos son Rodolfo Walsh y Héctor Oesterheld. Se transcriben fragmentos de la “Carta a la Junta Militar” de Rodolfo Walsh y de la historieta *El Eternauta* de Héctor Oesterheld. No se hace referencia a las circunstancias de sus muertes, es más, en los dos casos, se habla de “desaparición”.

En el capítulo 3, observamos que se nombran escritores como Juan José Saer, Julio Cortázar y Manuel Puig. En sus obras, la dictadura militar está presente, sin embargo, no se mencionan en el manual de texto. La censura sufrida a sus producciones, el exilio, el compromiso desde Europa con los exiliados latinoamericanos y sus mismas producciones no son mencionadas. No se hace referencia a esta situación en ninguno de los casos. Se omiten datos de la producción literaria y trayectoria de los escritores. Por ejemplo, de Cortázar sólo “interesa conocer” sus libros *Bestiarios* y *Rayuela*.

En el capítulo 1 denominado “Las voces de la literatura y la política en el siglo XIX” se explicita:

En este capítulo abordaremos la relación entre la política y la literatura argentinas desde sus orígenes hasta nuestros días. Para esto, trabajaremos con los textos de mayor significación del siglo XIX, relacionándolos con algunas obras de la literatura actual. Además, tomaremos en cuenta distintos géneros desde la literatura gauchesca hasta el ensayo de ideas.

Se presentan las siguientes obras: *El matadero* de Esteban Echeverría y *Facundo* de Domingo F. Sarmiento. Luego, en un apartado especial, llamado “El escritor y el compromiso social” se hace un anclaje al siglo XX. Se da como ejemplo del compromiso del escritor, la Carta abierta de Rodolfo Walsh a la Junta Militar, escrita el 24 de marzo de 1977. Es interesante aquí que no se hace referencia a la muerte del escritor, sino a su desaparición. En un apartado, vemos la foto del escritor con el siguiente epígrafe “Rodolfo Walsh, escritor nacido en Choele-Choel (provincia de Río Negro) que hoy hubiese tenido 74 años de no haber mediado su desaparición forzada por la dictadura militar”. En el cuerpo del texto sólo se dice “desaparición”, en

el paratexto se agrega “forzada”. Como actividad en una columna se lee: “A partir de la lectura del texto analicen el tratamiento que hace el autor de la Junta Militar y luego compárenlo con lo manifestado de la página anterior con respecto a Rosas”. Aquí se compara entonces, o se quiere hacer comparar a Rosas con la Junta Militar, a Rodolfo Walsh con Sarmiento... Aclaramos que en ningún momento se presenta el contexto social y político de la dictadura ni tampoco se propone reponerlo en clase con ayuda bibliográfica y la orientación del docente. En realidad, esta comparación no hace más que simplificar los procesos históricos y literarios, como así también omitir los contextos sociales de producción y de recepción de las obras. Walsh lanza a un año del gobierno de la Junta, una invectiva que denuncia –con datos precisos, estadísticas, informaciones y denuncias– una situación nacional de despojamiento, empobrecimiento y terror. Echeverría escribe *El matadero* desde el exilio y su texto se publica después de su muerte, casi 40 años después de haberlo escrito. Son dos épocas distintas, dos momentos en la historia de la literatura nacional diferentes, que si bien tienen en común la acción contestataria de sus productores, las circunstancias difieren. La comparación puede llegar a hacerse, pero es preciso hacer reposiciones y aclaraciones para evitar justamente estereotipadas interpretaciones y simplificaciones que en ese caso, estarían reduciendo la problemática a la lucha de opuestos, sin pensar en las causas y consecuencias de los hechos, las condiciones históricas, políticas y culturales, los imaginarios sociales.

En la página anterior *Facundo* de Sarmiento está incluido en un subtítulo “Ensayo de ideas”. La crítica actual ve en la obra de Sarmiento una multiplicidad de géneros y la imposibilidad de clasificarlo. Lo ven como estudio sociológico de la cultura argentina, como panfleto político contra la dictadura, como investigación filológica de los orígenes de la literatura americana, biografía de Facundo Quiroga, de Sarmiento, como la nostálgica evocación de la patria por un desterrado político. Escribir, en Sarmiento, es mediar entre la civilización y la barbarie, por lo que las clasificaciones genéricas traspasan el concepto teórico tradicional. Como obra ecléctica construida a partir de una amplia polifonía e intertextualidad, entonces, clasificarla como ensayo de ideas, es omitir su carácter eminentemente literario. A continuación citamos el comentario que se hace en el texto a partir de la obra de Sarmiento:

Entre los recursos usados por Sarmiento hay uno que se destaca y organiza todo el libro: la oposición. Ésta se articula desde el título para, luego, desplegarse en otros pares de opuestos: si por un lado tenemos la civilización, por el

otro, aparece la barbarie. Sobre el eje de la civilización, Sarmiento presenta la ciudad. Europa, al hombre culto, a Rivadavia, sobre el eje de la barbarie, en cambio, estarán el campo, América, el gaucho y la figura de Rosas. A partir de esta secuencia de oposiciones, Sarmiento organiza su escritura usando exclamaciones, interrogaciones retóricas, comparaciones y acumulaciones: recursos que apuntan a la demostración de la idea central del texto.

En este párrafo se sostienen, entonces, dos particularidades de la obra de Sarmiento. Por un lado, la tesis civilización-barbarie, enunciada por oposiciones. Las oposiciones no creemos que sean opciones didácticamente significativas, no hacen más que establecer categorías inamovibles y esquematizar las ideas. ¿Dónde está la apelación a los intersticios, a las zonas que el texto mismo nos revela como desvíos? Por otro lado, el inevitable rastreo de recursos como garantía a dicha oposición: “Sarmiento organiza su escritura usando exclamaciones, interrogaciones retóricas, comparaciones y acumulaciones: recursos que apuntan a la demostración de la idea central del texto”. ¿Qué hacemos con la enumeración de recursos retóricos? ¿Son estas formas de estilo las que apuntan a la “demostración” de la idea central del texto? ¿Hay una idea central del texto? Sarmiento organiza su escritura a partir de distintos discursos: el relato de viajes, la biografía, la explicación y descripción de carácter científico, el discurso político.

Las actividades continúan luego con la gauchesca y *Martín Fierro* de José Hernández. Aparece luego Rodolfo Walsh, el punto de contacto de la literatura del siglo XIX con la del siglo XX. Rodolfo Walsh, asesinado en un enfrentamiento callejero el día en que distribuye esa misma carta, está en esta unidad en la que se retoman los conceptos de la literatura romántica en Argentina. ¿Qué revisiones se hace del romanticismo? ¿Habría sido una desaparición “romántica” la de Walsh, con su disfraz de jubilado y sus recorridos por los “espacios cercados” por la dictadura? ¿Qué configuraciones acerca de este movimiento literario se reconstruyen en el aula?

En el mismo texto, en el capítulo 3 denominado “La transformación de la escritura” se explicitan los objetivos de la unidad: “Abordaremos los cambios que se produjeron a partir de la década del sesenta en la literatura argentina. Para esto, analizaremos la propuesta de la revista *Contorno* y la producción de Julio Cortázar, Juan José Saer, Manuel Puig y Ricardo Piglia. Por último, trabajaremos la relación entre la historieta y la literatura”.

Entramos a la unidad, con el deseo de descubrir, ahora sí, referencias más directas, pero sólo encontramos de Julio Cortázar, “Lo lúdico en la escritura”, *Bestiario* y *Rayuela*. No hay nada que nos presente al Julio Cortázar compro-

metido con los movimientos de exiliados en Europa, ni con su compromiso con Cuba y Nicaragua ni referencia a la producción cuentística y novelística de los '80. Lo mismo con Juan José Saer y lo mismo con Manuel Puig y con Ricardo Piglia, cuya novela *Respiración artificial* (1980) resiste la censura de los años más fuertes de la dictadura. *Respiración artificial*, acróstico de República Argentina, tiempos en los que los hombres necesitan respiración artificial para sobrevivir, es una novela en la que el sujeto nunca aparece, donde los cuerpos no están. El texto no es más que el discurrir sobre una desaparición.

Evidentemente, la transformación de la escritura sólo tiene que ver con un trabajo lúdico sobre el lenguaje, puro juego sobre la forma, exceptuando así las múltiples formas de violencia a una lengua que subvierte los órdenes establecidos en plenas revoluciones, movimientos armados, utopías, luchas, redefiniciones teóricas. Nos preguntamos entonces ¿esa transformación de la escritura tiene algo que decirnos más allá de la revolución de las formas?

En el mismo capítulo, encontramos el nombre de Héctor Oesterheld y junto a su nombre “teoría sobre la historieta”. Y nos informan: “nació en 1919, fue secuestrado el 27 de abril de 1977 durante la última dictadura militar y permanece aún desaparecido”.

Se transcribe un fragmento de la historieta *El Eternauta* y luego el siguiente comentario:

La historia de *El Eternauta* pertenece al género de la ciencia ficción: un grupo de amigos juegan al truco en una noche de invierno y, en un determinado momento, se dan cuenta de que algo extraño sucede fuera de la casa. Una nevada fosforescente cae, pesadamente, sobre Buenos Aires y mata todo lo que encuentra a su paso. Luego vendrá una serie de peripecias y enfrentamiento con los Cascarudos, los Manos y los Gurbos, hasta que los personajes descubren que la nevada es producida por seres extraños llamados “Ellos”. Juan Salvo, el protagonista de la historia, logra escapar de los “Ellos”, pero pierde toda referencia a su realidad, inclusive los amigos y la familia. Entra en una dimensión nueva para pasar a ser un navegante del tiempo, un viajero del espacio.

Lo transcrito da cuenta de la producción de Oesterheld. Observemos que en su historieta –más allá de que sea catalogada como ciencia ficción– es visionaria, anticipatoria, del estado de cosas en Argentina. ¿Cuál es esa dimensión nueva que hace que el protagonista pierda toda referencia a su realidad para pasar a ser un navegante del tiempo sino la del “desaparecido”,

la de él mismo? Pero veamos la actividad que se propone hacer a partir de este texto.

Leemos “Teoría de la historieta. Tipo de narración, viñetas, encuadre, planos, diálogo”.

¿Qué actividad? “Recopilen historietas y luego identifiquen en ellas los procedimientos o recursos explicados”. Aplicacionismo de teoría de la imagen. ¿Para qué hacer una recopilación de procedimientos y recursos si no veo qué diferencia un plano detalle de un plano general? ¿Sólo para reconocerlo, identificarlo? Es interesante analizar qué actividad se propone realizar con los contenidos teóricos acerca de la historieta como lenguaje. Si tenemos en cuenta que dichos contenidos han sido ejemplificados con *El Eternauta*, la propuesta pierde fuerza ante lo siguiente:

Realicen una historieta con diez viñetas como máximo donde narren una historia que incluya como protagonista al siguiente personaje: Salvador es un joven que desarrolla, como lo dice su nombre, el poder de salvar a los hombres en situaciones difíciles o peligrosas. Sus habilidades diversas lo ayudan en misiones salvadoras: posee mucha elasticidad como si fuera un acróbata chino, puede volar a gran altura, con su mente puede hacer mover cosas, sabe hablar muchos idiomas (entre ellos el árabe y el japonés), sus manos se transforman en distintas herramientas o armas según la necesidad, y por sobre todas las cosas, sabe distinguir el bien del mal.

¿Cuál es la propuesta? ¿Crear una especie de superhéroe? ¿Una nueva versión de Superman? ¿Dónde está la fuerza interrogadora de la literatura? ¿Dónde los espacios en blanco, las incertidumbres, los sentidos que se abren a nuevas lecturas? ¿Es esta propuesta de escritura una forma de cuestionar críticamente la realidad? Si se presentó como ejemplo una idea potente como la de Oesterheld, ¿por qué no se potenció la ambigüedad, la contradicción? ¿Dónde quedó la metáfora? ¿Hasta cuándo el bien y el mal como figuras antagónicas?

Texto E: El manual de texto está estructurado en módulos: Nacimiento e infancia de nuestra literatura, Las generaciones románticas, Civilización urbana y barbarie rural, Las letras del nuevo siglo, Las masas, el poder y las letras, De las vanguardias a la posmodernidad. Tomamos el módulo 6: “De las vanguardias a la posmodernidad”:

La sociedad argentina en la segunda mitad del siglo XX. Proyectos políticos y frustraciones. La gran universidad argentina. Autoritarismo y fuerza popular. Las letras y las artes frente a dictaduras y democracias. El problema de la identidad cultural argentina. Las figuras dominantes en las letras argentinas del siglo XX. La cultura popular. El teatro: denuncia, grotesco y trascendencia.

Aquí el contexto histórico aparece mencionado, sin embargo, cuando se mencionan los autores, los nombrados son Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Ernesto Sábato y dentro del teatro argentino, Roberto Cossa. No se mencionan Rodolfo Walsh, Juan Gelman, Paco Urondo, Héctor Oesterheld, y si hablamos de teatro, Griselda Gambaro, los ciclos teatrales de “Memoria por la Identidad”, etc., y tantos otros exiliados o desaparecidos, tantos otros que también recuperan en nuestro presente, los años más oscuros de la sociedad argentina.

En la contextualización histórica notamos que se hace una reconstrucción de hechos desde el peronismo al gobierno de Alfonsín. Notamos que se nombran a Juan Domingo Perón, Eva Perón, Arturo Frondizi, Isabel Perón, Pedro Eugenio Aramburu, Raúl Alfonsín, pero en el apartado “El precio de una dura experiencia”, no hay nombres. Ni se nombra a la Junta Militar, ni se nombran escritores o personas vinculadas a la cultura o a la resistencia de la época: “Años de violencia política, terrorismo de estado, miles de desaparecidos, una guerra perdida, una economía destrozada, una deuda externa gigantesca, una cultura y una educación desarticuladas, fueron algunos de los elementos más dolorosos de la pesada herencia que recibió la democracia renacida en 1983 con la elección presidencial de Raúl Alfonsín”.

Vemos en este caso que hay un espacio para la contextualización histórica, pero que no se aborda el contenido, ni desde el aspecto social, cultural ni político ni desde la literatura. No hay nombres. No se nombra a Videla, Massera y Agosti. No se nombra a Rodolfo Walsh, ni a Paco Urondo ni a Juan Gelman. ¿Neutralidad educativa? “Años de violencia política, terrorismo de estado, miles de desaparecidos, una guerra perdida, una economía destrozada, una deuda externa gigantesca, una cultura y una educación desarticuladas”: generalización, escasa información, indefinición de los pronombres “una”. Todo nos hace pensar en las “ficciones” de las que habla Edith Litwin (1996) cuando se refiere al discurso pedagógico.

Texto F: El manual de texto está dividido en tramos que evidencian una clara distribución teniendo en cuenta los géneros tradicionales: Origen y consolidación del ensayo. El ensayo y la argumentación. La publicidad; El

teatro y los signos. Tiempo y espacio. Teatro y tiempo. La conversación: Cuestión de gustos; El saber de los relatos. El relato histórico; El oficio del periodista. Literatura y periodismo. El nuevo periodismo. La literatura no ficcional o *non fiction*.

Nos detenemos en el quinto tramo. Lo introducen dos imágenes que para nuestro análisis resultan fundamentales: dos fotos de programas periodísticos. Una de ellas del programa periodístico a cargo de Bernardo Neustadt y Mariano Grondona, *Tiempo nuevo*, y otra de una mesa de periodistas en el que reconocemos a Roberto Maidana. Y el siguiente epígrafe:

Desde que el periodismo forma parte del proceso cultural, establece relaciones complejas con otras prácticas profesionales. Como la política, ejercita la crítica, discute e inicia polémicas. Tiene los mismos referentes que la historia. A su vez, muchos periodistas son importantes escritores y el medio contribuye el espacio en el que se practican nuevos géneros. En la frontera de los saberes, el diálogo con el público masivo impone nuevas formas y se lucha por conquistarlo.

En ningún lugar de este tramo se hace referencia a las fotos que se incluyen como portada. ¿Cuál es el imaginario que tienen nuestros alumnos de estos periodistas? ¿Los conocen? ¿Es importante conocerlos? ¿Sus imágenes se reproducen en el manual sin ninguna referencia? ¿Se presentan como modelos del quehacer periodístico? ¿Son estas imágenes las que los alumnos retienen cuando se habla del nuevo periodismo? Creo que no hace falta aclarar que dichas imágenes eran la cara visible de la ideología oficial, que ejercieron una ya comprobada manipulación de la opinión pública, etcétera.

El único autor vinculado al período histórico que analizamos que aparece en este manual de texto es Rodolfo Walsh y lo hace en este quinto tramo. Aparece en el subtítulo “La literatura no ficcional o *non fiction*”, pero en forma complementaria o adicional respecto a lo que se propone. Como iniciador del género aparece el escritor norteamericano Truman Capote con su novela *A sangre fría* de 1966: “*A sangre fría*, la novela del norteamericano Truman Capote, da origen formal a un género que cobró muchos adeptos entre los escritores de la mitad del siglo XX en adelante y también de muchos lectores” y a continuación un fragmento de dicha novela.

En un apartado “Taller de lectura” se presenta un fragmento de *Operación Masacre* de Rodolfo Walsh (1957) con el siguiente texto introductorio: “Rodolfo Walsh fue un escritor argentino que revolucionó tanto el periodismo como la literatura nacional. Su obra más resonante fue *Operación*

Masacre (1956), una novela de no ficción que reconstruye el fusilamiento clandestino, ocurrido en 1956, de un grupo de personas por las fuerzas de seguridad”. Vemos aquí que si Walsh es realmente un escritor argentino que revolucionó tanto el periodismo como la literatura nacional, no es tan importante como para dedicarle un espacio más relevante dentro de la unidad. La crítica argentina contemporánea coincide en decir que Walsh es el iniciador del género de no ficción. Vemos en el tratamiento de este caso que Walsh no sólo aparece como complemento, sino también aparece como supeditado al éxito editorial de Truman Capote. Creemos que comparar estas dos condiciones de producción sin analizar los contextos que definen épocas y circunstancias es simplificar las obras de estos dos escritores. Mientras que Truman Capote asistía a fiestas celebrando su éxito editorial, aquí, en Argentina, los escritores de no ficción, son perseguidos, asesinados en la calle y desaparecidos. Hay diferencias, sí, pero también es posible pensar en una relación que no está esbozada. Estos dos escritores producen *non fiction*. Ahora bien, ¿no es posible reflexionar acerca de lo que implica escribir desde este género? Walsh muere en la calle, Capote disfruta del éxito y no vuelve a escribir. ¿Más allá de estas dos realidades, el género no nos está diciendo algo? En el texto introductorio al fragmento de *Operación Masacre* se dice que “reconstruye el fusilamiento clandestino, ocurrido en 1956 de un grupo de personas por las fuerzas de seguridad”. Si es no ficción, deducimos que el referente es importante al momento de caracterizar la obra. Aquí se dice que fue un fusilamiento clandestino de un grupo de personas (¿quiénes?) y a cargo de las fuerzas de seguridad (¿quiénes?). Es posible decir que estamos en este caso ante un ejemplo claro de desinformación, que no es más que manipulación informativa.

A partir del análisis de los textos seleccionados podemos extraer las siguientes consideraciones acerca del abordaje en cuestión:

- Resistencia a la ruptura historiográfica de la literatura.
- Omisión de datos biográficos relevantes de los escritores, trayectorias literarias que tienen que ver con adhesión a movimientos políticos y sociales.
- Omisión de información histórica relevante: no hay nombres de personas involucradas en los hechos y se generaliza en formas genéricas a “grupos de personas”, “fuerzas de seguridad”.
- Ausencia de referencias a los contextos sociales, culturales y políticos que permitan reconstruir –sin simplificaciones ni generalidades– las vinculaciones entre las obras y los contextos.

-Insistencia en recluir las obras en géneros predeterminados, sin ver las posibles rupturas y desvíos, condiciones de producción y reproducción de las obras.

-Tendencia a descubrir oposiciones, sistemas cerrados de interpretación que obturan la posibilidad de encontrar nuevos sentidos y reactualizarlos desde una mirada contemporánea. Esquematización de las ideas en bien-mal, civilización-barbarie.

-Parcialización de las obras de los escritores argentinos contemporáneos más relevantes. Sólo se presenta su tranquilizadora y “políticamente correcta” producción.

-Actividades aplicacionistas que reducen las teorías a una enumeración de recursos o procedimientos y a transferir conceptos sin reflexionar acerca de la especificidad de los lenguajes.

-Actividades que no incentivan la imaginación, ni la producción escrita creativa de los alumnos. No se permite crear ni romper con los sentidos impuestos y establecidos desde el discurso del manual.

-Ausencia de textos (más allá de los fragmentos presentados) y escritores representativos que desde los ‘70 y desde la actualidad retoman la dictadura en sus producciones, es decir, rodean ese núcleo resistente y terrible de lo real.

Nuevas preguntas para replantearnos dónde radica la buena enseñanza, qué nos dicen las corrientes didácticas contemporáneas, cómo pensar el ingreso de nuevos textos a la escuela, cómo leer la historia reciente sin censuras, cómo superar las barreras del docente “objetivo y neutral”, cómo instalar la incertidumbre, cómo recuperar la metáfora:

¿De qué constructivismo hablo cuando la resolución de problemas tiene que ver con un aplicacionismo teórico que ni siquiera reflexiona o pone en cuestionamiento los supuestos?

¿Qué significados construyen los alumnos para comprender el mundo y sus experiencias si en ningún momento aparece esa 1ra. persona que opina, critica, investiga, se problematiza, contrasta información, se pregunta?

¿Qué posibilidades de duda, incertidumbre posibilitamos si fragmentamos la información, la simplificamos, la omitimos, la generalizamos?

¿En qué punto vemos la verdad mediatizada, las verdades?

¿Qué estímulo en la búsqueda y la curiosidad? ¿Contextualizamos el aprendizaje si negamos la posibilidad de hoy presentar lo que nos pasa? Pensemos en las desaparición de Julio López, la de Gerez, la búsqueda de Juan Gelman, las declaraciones de Astiz por el secuestro de Walsh, las producciones literarias (Gelman, Urondo, Walsh, Galeano, Piglia, Cortázar,

Saer), la producción filmica (*Garage Olimpo, Los Rubios, Hermanas*), las muestras de arte sobre la memoria, los actos, discursos...

¿Qué construcción social hacemos si subestimamos a los docentes y a los alumnos a ser transmisores/receptores pasivos y no transformativos?

¿Qué conocimientos previos se ponen en juego al abordar esta problemática?

¿Acaso nuestros alumnos no ven televisión, no escuchan a sus padres y abuelos, profesores?

¿Acaso no es digno de que el estudiante conozca, crea o entienda lo que aún la realidad nos interroga y nos demanda?

4. Palabras finales

Giroux nos habla de la necesidad de construir memorias liberadoras (1997) donde se realice no sólo el reconocimiento de los casos donde hubo sufrimiento público y privado sino también un rescate de la dignidad y la solidaridad de la resistencia [...] La resistencia es tanto un “no” a la represión como un “sí” a la dinámica de la lucha y a las posibilidades prácticas a las que en sí misma se dirige.

Viviana Postay

La didáctica –como teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben– (Litwin 94) tiene como sujeto de su discurso al docente. Su recepción requiere necesariamente de una reconstrucción creativa. Al respecto, Alicia Camilloni, afirma que “el docente espera de la teoría didáctica, con frecuencia lo que ella no pretende o no debe proporcionarle [...] Para que alcance su valor en la acción, los sujetos empíricos deberán estar preparados para reconstruirla creativamente, decidir y actuar con conocimiento e interés” (“El sujeto” 21). Gloria Edelstein, por su parte, insiste en la necesidad de que este sujeto reconozca su propio hacer, y sea capaz de elaborar su propia propuesta de enseñanza articulando la lógica disciplinar, sus posibilidades de apropiación y los contextos en los que se lleva a cabo. Es una postura que involucra al maestro como sujeto creativo, ya no como simple instrumento de transmisión de saberes instituidos y predeterminados: “la adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones de mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica” (85).

Si recuperamos la didáctica como oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social es innegable que debemos desde nuestra disciplina, reconstruir un vínculo desde la Didáctica de la Literatura que nos fundamente en ese marco de la Didáctica General, que no nos convierta en didactas especiales unidireccionales y reduccionistas que consideren a la didáctica especial sólo como metodología aplicable a contenidos o como un conjunto de técnicas a disposición de los docentes.

Gustavo Bombini señala justamente que no parece ser condición inevitable del desarrollo de las didácticas especiales el hecho de centrar su interés de manera excluyente en los contenidos disciplinarios: “De hecho, son en algunos casos los propios ‘contenidos’ los que interpelan a profesores y alumnos y también a didactas, a recuperar dimensiones políticas, sociales, institucionales e intersubjetivas” (“Avatares” 25).

Creemos que la didáctica como disciplina de intervención social implica una postura interdisciplinaria que interpela a los sujetos. Situar los saberes disciplinarios en el ámbito de procesos sociales más amplios de circulación del conocimiento supera el tratamiento de transposición de los contenidos académicos. Desde la Didáctica de la Literatura creemos inevitable –desde la especificidad de nuestro objeto, más allá de la lógica disciplinar– ampliar las fronteras en busca de una articulación hacia el campo social y cultural.

En este trabajo intentamos reflexionar acerca de cómo los manuales de texto de Lengua y Literatura que se presentan como dispositivos ejemplares para la transmisión del conocimiento organizan y difunden visiones estereotipadas, fragmentadas y simplistas de lo ocurrido en la última dictadura militar. Las perspectivas hoy se multiplican, se generan nuevas problemáticas y nuevas interpretaciones que abren el espectro de los sucesos y sus protagonistas. En el caso del manual estamos ante silencios, vacíos y disimulos tímidos que obturan el tratamiento de un contexto que nos sigue reclamando interpretaciones. La producción literaria de la última dictadura militar fue un espacio de lucha de sentidos. La literatura cuyo modelo comunicativo tiende a la perspectivización y al entramado de discursos se presenta como versiones o intentos de rodear una totalidad que no puede ser representada por completo. No se reconstruyen totalidades, sino que son ficciones interrogativas de lo real a partir de una pluralidad de regímenes discursivos y de estrategias de desciframiento.

Pensar nuevas formas de representación que sean capaces de producir una suspensión en el transcurrir temporal del presente (Oberti y Pittaluga 21), que sean capaces de sacudir el sentido común que contempla lo presente como el devenir natural de lo pasado es el desafío de una escuela atenta al

momento histórico que nos toca vivir. ¿Cómo atravesar las versiones instituidas y producir nuevas interpretaciones? Los riesgos están en el procedimiento llevado a cabo por la musealización, la memorialización o la conmemoración como impulsos por recordarlo todo que podrían simplificar finalmente que todo puede ser olvidado. De allí, la propuesta a decidirnos a actuar, en esta primera instancia, interpelando los materiales que circulan entre docentes y alumnos en bibliotecas escolares.

Referencias bibliográficas

- Amézola, Gonzalo.** "Cambiar la Historia. Manuales escolares, currículum, y enseñanza de la historia reciente desde la "transformación educativa". *Dictadura y Educación*. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Carolina Kauffman, compiladora. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006. 227-271.
- Apple, Michael.** *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Aróstegui, Julio.** *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza, 2006.
- Barthes, Roland.** "Reflexiones sobre un manual". *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* 1969. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- Beck, Isabel.** "El mejoramiento de la práctica mediante la comprensión de la lectura". *Currículum y Cognición. Psicología cognitiva y educación*. Lauren Resnik, Leopold Klopfer, compiladores. Buenos Aires: Aique, 2001.
- Bombini, Gustavo.** "Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura". *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura* 1 (2001): 24-33.
- . *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.
- Camilloni, Alicia.** "El sujeto de discurso didáctico". *Praxis Educativa* 1 (2003):10-17.
- . "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica". *Corrientes didácticas contemporáneas*. Alicia Camilloni, compiladora. Buenos Aires: Paidós, 1996. 6-23.
- Carbone, Graciela.** "Manuales de educación primaria: entre la clausura y la búsqueda de intersticios". *Dictadura y Educación* Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Carolina Kauffman, directora. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006. 41-104.
- Edelstein, Gloria.** "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". *Corrientes didácticas contemporáneas*. Alicia Camilloni, compiladores. Buenos Aires: Paidós, 1996. 75-90.
- Jelin, Elizabeth.** "La memoria en el mundo contemporáneo". *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2002. 6-13.

Kauffman, Carolina. “Los manuales de civismo en la historia reciente: huellas y señales”. *Dictadura y Educación*. Tomo3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Carolina Kauffman, compiladora. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.149-201

Kovadloff, Santiago. “La capitalización del pasado”. *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Hernán Invernizzi, Judith Gociol, compiladores. Buenos Aires: Eudeba, 2002. 117-131.

Kuentz, Pierre. “El reverso del texto”. *Literatura y Educación*. GustavoBombini, compilador. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992. 35-36.

Litwin, Edith. “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Alicia Camilloni, compiladora. Buenos Aires: Aique, 1996. 91-115.

Oberti, Alejandra y Roberto Pittaluga. *Memorias en montaje. Escrituras de la militancia y pensamientos sobre la historia*. Buenos Aires: El cielo por asalto, 2006.

Sollers, Philippe. “Notas sobre Literatura y Enseñanza”. *Literatura y Educación*. Gustavo Bombini, compilador. Buenos Aires: CEAL, 1992. 86-89.

Lengua, literatura, enseñanza y propuestas editoriales para la escuela secundaria: obstáculos e interrogantes¹

Andrea Fernández

Sólo se aprende a leer y escribir leyendo y escribiendo.

Gustavo Bombini

Nadie enseña la literatura: se enseña a anestesiar

la violencia que encubre la literatura.

Philippe Sollers

1. Avío: repreguntar por el manual

Durante mucho tiempo, el manual se consideró un material educativo predilecto para la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela media argentina. Si bien en las últimas décadas el reposicionamiento crítico adoptado por docentes e investigadores ha reanimado el debate y la polémica a este respecto, también es cierto que la presencia de discusiones no derivaron, hasta ahora, en transformaciones o alternativas susceptibles de resolver los problemas más urgentes en materia de producción editorial y enseñanza de la lengua y la literatura en el nivel secundario.

Antes que introducir las consideraciones que deseamos compartir, es nuestro interés dejar en claro qué es lo que no pretendemos hacer con ellas. Primeramente, estamos lejos de procurar incomodar a quienes deciden trabajar con manuales en sus clases ya sea porque los consideran buenas

propuestas o por que, privados del tiempo y de las condiciones materiales y simbólicas apropiadas, no les es posible elaborar sus propios materiales didácticos. Tampoco es nuestra intención pugnar por la censura de la producción y circulación de los libros de texto en Santa Fe; no nos interesa tomar posición de antemano en defensa del manual así como tampoco inscribirnos en la deliberada línea de sus detractores. No intentaremos menoscabar, tampoco, el valor sociocultural y educativo del soporte “libro de texto”. Por último, no nos detendremos a mirar en esta oportunidad, la calidad gráfica de los manuales escolares.

Lo que a continuación enunciaremos no es sino una lectura: una interpretación singular, parcial, provisoria y no neutral que, de ninguna manera, excluye a otras posibles y, más aún, deseables.

En concreto, nuestro propósito era describir y analizar las propuestas editoriales destinadas a la enseñanza de los objetos “lengua” y “literatura” en el nivel secundario durante el período 2005-2007, a los efectos de intentar delimitar cuáles eran los nuevos problemas y desafíos que generaban estos materiales para la práctica de la enseñanza de los objetos antes mencionados.

La matriz de nuestros objetivos y preocupaciones puede sintetizarse en el siguiente interrogante: ¿Se puede garantizar hoy que los manuales escolares aseguran la buena enseñanza² de la lengua y la literatura? ¿O se constituyen más bien en obstáculos teórico-epistemológicos³ que obturan o imposibilitan la concreción de la misma?

A los fines de confrontar estas formulaciones hipotéticas, efectuamos un análisis cualitativo de cinco propuestas editoriales; específicamente, examinamos las ofertas de cuatro editoriales de circulación masiva, a saber: Santillana (2001), Aique (1998), Tinta Fresca (2005), Estrada (1999) y Tinta Fresca (2006).⁴ En lo que sigue, añadiremos algunas aclaraciones metodológicas acerca de este corpus.

2. A propósito del “encuadre teórico”

Antes de avanzar, quisiéramos precisar algunas cuestiones relativas a las categorías teóricas que fundamentan y justifican nuestra propuesta y nuestras prácticas de lectura. Al respecto, pensamos que no podemos hablar de un “marco teórico” propiamente dicho sino que consideramos más conveniente referirnos a un “encuadre teórico”, entendido como un conjunto combinado de categorías y/o conceptos que, provenientes de teorías e incluso de disciplinas diferentes, nos posibilitan pensar y sostener (esperamos que de manera efectiva) nuestros enunciados.

Dos nociones clave que vertebran nuestro trabajo son: “obstáculo epistemológico” (Camilloni 13) y “buena enseñanza” (Litwin 97).

3. Preguntas⁵

¿Qué marcos teóricos utilizan los libros de textos seleccionados para abordar y/o pensar los objetos “lengua” y “literatura”? Éstos ¿son explicitados? ¿se mencionan (o no) las referencias bibliográficas consultadas? ¿Qué vinculaciones se establecen entre los textos literarios, la teoría y las actividades propuestas por los manuales?

¿Qué espacio se le dedica a la literatura en relación con la lengua? ¿Qué tipos de vinculaciones se establecen entre una y otra?

¿Qué representaciones de los objetos “lengua” y “literatura” construyen las propuestas editoriales destinadas a la enseñanza de los mismos en la EGB 3 y Polimodal?

¿De qué modo funcionan o se piensan los paratextos gráficos y las ilustraciones en el abordaje de los textos?

¿Qué estrategias metodológicas y qué actividades se sugieren para la enseñanza de la lectura y la escritura? ¿Y para la enseñanza de la literatura? ¿Qué tipo de operaciones cognitivas se propician mediante las ejercitaciones?

¿Qué textos se seleccionan para trabajar los contenidos de lengua?

Y para el caso de la literatura ¿Qué textos se prefieren? ¿Cuáles son los criterios que fundamentan tales elecciones? En el caso de las antologías literarias ¿Con qué criterios se realizan? ¿Se incluyen obras que acentúan la continuidad del canon escolar tradicional o, por el contrario, textos desestabilizantes de dicho canon? ¿Se incluyen textos en lengua extranjera? ¿Se explicitan adecuadamente los datos referidos a las traducciones? ¿Se advierte la distinción entre TLO (Texto en Lengua Original) y TLT (Texto en Lengua Terminal)? ¿Se trabajan obras completas, fragmentarias?

¿A qué concepciones de “conocimiento”, “contexto” y “sujeto” adscriben las propuestas editoriales que componen nuestro corpus?

Por último, ¿qué relaciones se establecen entre las propuestas editoriales seleccionadas y los documentos curriculares para la escuela secundaria?⁶

4. El corpus ¿Con qué criterios...?

Respecto del corpus de productos editoriales que mencionamos previamente, cabe efectuar algunas aclaraciones. En primer lugar, es preciso señalar que no optamos por un juicio personal al momento de realizar dicha selección,

es decir, no escogimos aquellos manuales que nos hubieran gustado (o disgustado menos) trabajar sino que, el criterio que seguimos se basó en datos obtenidos mediante entrevistas y consultas realizadas a docentes e informantes clave de tres establecimientos educativos de la ciudad de Santa Fe. Concretamente, apelamos a dos Escuelas de Educación Técnica (una ubicada en una zona céntrica y otra emplazada en un sector periférico de la ciudad) y una Escuela de Enseñanza Media Particular Incorporada.⁷

Básicamente, se les preguntó a los profesores de lengua y literatura qué manuales utilizaban en el caso de que los incorporaran a sus propuestas didácticas. Este planteo metodológico respondió a que nuestro interés era indagar, precisamente, aquellos materiales educativos que estuvieran en circulación en ese momento en las aulas santafesinas, más allá del período en el que fueron elaborados o de sus autores o editoriales.

5. Sobre los avatares del manual I: los resultados

Respecto de las formulaciones teóricas referidas a la literatura, se constató que las propuestas editoriales analizadas⁸ adscriben principalmente a los siguientes enfoques: Narratología Estructural, Estilística, Lingüística Textual y Pragmática. Asimismo, se comprobó la existencia de lo que denominamos “lítotes teórica”, esto es: la omisión de la dimensión teórica en el abordaje de los textos literarios ya que, en ningún caso, las nociones lingüísticas trabajadas son funcionales a la lectura de los mismos sino que, contrariamente, la literatura sirve para enseñar contenidos relativos a la lengua o a cuestiones de tipo moral.

Se corroboró, además, la ausencia de otros enfoques actuales (y no tan actuales) sobre la literatura como los paradigmas: retórico, psicocrítico, socio-crítico, semiótico, deconstruccionista, entre otros. Igualmente, se detectaron confusiones conceptuales de cuestiones clave, tales como el uso indistinto de las nociones de “género literario” y “género discursivo”; o la homologación de la categoría de “autor” a la de “narrador”, para el caso de la narrativa; y a la de “yo poético”, para el caso de la poesía. Se observó asimismo, la reificación y atomización de éstas y otras categorías teóricas trabajadas.

En cuanto a las relaciones que se establecen entre la literatura y la teoría, se observó una total subordinación de la primera a la segunda, es decir, la teoría se considera como previa al objeto, el objeto ilustra o ejemplifica la teoría, es el lugar donde la teoría se “aplica”.

Antes de continuar, veamos un ejemplo concreto de la función servil que cumple la literatura en uno de los materiales analizados:

Cohesión: la elipsis verbal

La **elipsis** es la omisión de una o más palabras necesarias para la construcción gramatical. En el caso de los verbos, se trata de evitar un verbo ya expresado o se suprime un verbo que se puede sobrentender.

Ejemplo

Quiero sencillamente decir algo

de un camino por debajo del agua,

[...quiero decir algo...] de un ciego cuya ceguera crece

y [...quiero decir algo...] de una mano callosa

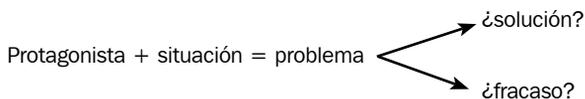
en mi mano entrañadamente desnuda.

Roberto Juarroz (Di Vicenzo y Avendaño 36)

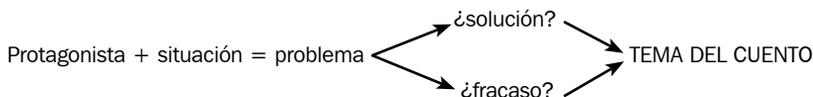
En cuanto al modo de organización que presentan los manuales, se observó que intentan seguir las segmentaciones prescriptas por los CBC, dividiéndose en las más variadas secciones.

Pensamos que estas fragmentaciones arbitrarias producen, entre otras consecuencias, la desarticulación de los contenidos así como la intromisión disciplinar entre la literatura y la lengua: ambos campos se superponen y confunden a lo largo de todos y cada uno de los materiales examinados, con la excepción de un caso que distingue una “leve especificidad disciplinar”. Seguidamente, citamos un fragmento a fin de ejemplificar algunos de los desajustes expuestos:

También puede considerarse cada cuento como la lucha de un personaje con un obstáculo; éste es su problema (la situación central) que lo lleva a una solución favorable o al fracaso:



Encontrar el significado de la solución o del fracaso es encontrar el tema del cuento.



(Marín 29)

La precedente fusión del enfoque narratológico estructural (Propp, Bremond, Barthes, etc.) con el proceso de comprensión lectora (teorías de Van Dijk) nos pareció problemática ya que consideramos que, difícilmente, se pueda determinar con exactitud cuál es el tema, la macroestructura o con el significado global de un texto literario.

Veamos otros fragmentos que ponen de manifiesto algunos de los problemas señalados:

Los cuentos fantásticos son cuentos en los que se narran hechos inusuales o extraños, que no forman parte de nuestra vida cotidiana o que debemos hacer grandes esfuerzos para comprender. Así, los escritores parten de la realidad y algunos insertan lo imposible. [...]

Los cuentos fantásticos son un producto de la modernidad; en ellos, los escritores intentaron reproducir la sensación de que la realidad era imprevisible provocada por las importantísimas innovaciones tecnológicas y sociales de los siglos XIX y XX; por ejemplo, la explosión demográfica, los experimentos [...], luego la conmoción que provocaron las guerras mundiales, el género se relativizó porque esa realidad de destrucción y muerte fue aún más difícil de explicar. (Campos y otros 7) [El subrayado es nuestro]

Pensemos un momento en la definición anterior. No parece ser muy apropiada por varias razones, veamos algunas. Para empezar, el texto literario es definido como un producto. Este parece ser un problema si se revisan las formulaciones efectuadas en el campo de las reflexiones teóricas en torno a la literatura, posteriores a la década del '70.

Por ejemplo, si pensamos a la literatura desde el análisis de Julia Kristeva, donde el texto literario es considerado un sistema significante que produce sentidos y es entendido, por lo tanto, como una productividad, se podrá advertir la incoherencia entre la noción de texto como producto (estructura cerrada) sustentada por el manual y noción de texto como productividad (abierto a la significancia [Barthes/Lacan]) sustentada por las teorías literarias actuales.

Por otra parte, respecto de las formulaciones teóricas referidas a la lengua, se confirmó la primacía del enfoque comunicativo (Lingüística Textual y Pragmática) y la ausencia de otros marcos actuales (y no tan actuales) sobre el lenguaje como la Sociolingüística o Antropología Lingüística, el ACD, la Gramática Teórica, entre otras. Del mismo modo, se verificó la inclusión subsidiaria de las gramáticas: Normativa y Estructural. Por último, cabe decir que ninguno de los enfoques teóricos rastreados es explicitado (a excepción de un caso aislado que cita, en parte, la bibliografía consultada).

En cuanto a los espacios dedicados a cada objeto, la lengua y la literatura, se corroboró que la segunda ocupa un lugar marginal respecto de la primera. El tipo de vinculación que se establece entre uno y otro es de subordinación: la literatura está subsumida por la lengua, encontrándose en relación de dependencia (y no de coordinación) con respecto a ella. Si bien desde una mirada paratextual es posible afirmar que la diferencia cuantitativa es menor (de 8 capítulos promedio, 4 parecieran estar dedicados a la literatura), el hecho es que, en el cuerpo textual de los manuales propiamente dichos, el trabajo se centra sobre la lengua y no sobre la literatura. Esta última, por el contrario, es usada, usufructuada, en la mayoría de los casos, para abordar cuestiones relativas a contenidos relacionados con la primera o más ligados a intereses de tipo moral.

A propósito de la representación que los manuales construyen acerca de la literatura, se confirmó que se la concibe un tipo textual más, se la considera un objeto inerte, clasificable, definible y susceptible de comunicar, siguiendo los criterios proporcionados por el enfoque comunicativo; se equipara la función poética a la función expresiva o emotiva del lenguaje sin establecer matices mínimos al respecto. Del mismo modo, la literatura está asociada a un placer cómodo, fácil: sólo sirve para divertir, entretener o expresar los sentimientos.

Por último, la literatura es o está determinada de modo exclusivo por lo social, por lo contextual o por lo histórico. Pensamos que este fuerte determinismo reduccionista solapa la pluralidad y la diversidad de enfoques teóricos actuales que intentan abordar, desde múltiples perspectivas (interdisciplinarias), problemas relativos a la literatura.

En cuanto a la representación que construyen respecto de la lengua, se constató que se la entiende en términos de “competencia comunicativa”, privilegiando su instrumentalidad. No se la piensa en términos de herramienta ni de conocimiento metalingüístico (a excepción de un caso aislado y de modo parcial).

Asimismo cabe subrayar que, en todos los casos, se eliden o evaden cuestiones fundamentales como el trabajo sobre los aspectos políticos e ideológicos de todo lenguaje. Existe un solo caso en que las palabras: poder, ideología, cultura, lenguaje aparecen mencionadas aunque no sin haber sido tergiversadas y edulcoradas en el conocido proceso de “transposición didáctica”.

Respecto de las estrategias metodológicas y las actividades propuestas para trabajar, se comprobó que se caracterizan por ser aplicacionistas. No se observaron propuestas que apunten a la resolución de problemas, la metacognición o el pensamiento reflexivo, crítico, autónomo. El tipo de operaciones

cognitivas que se propician mediante las ejercitaciones están más ligadas al aprendizaje de tipo conductista que al aprendizaje significativo, relevante y/o para la comprensión, ya que apuntan a la memorización y a la aplicación pasiva y mecanicista de las categorías; esto se visualizó, entre otros aspectos, en los verbos utilizados para enunciar las consignas, algunos de ellos son: identificar, reconocer, aplicar, explicar, buscar información, clasificar.

Por otra parte, otro aspecto problemático detectado en tres de los cinco materiales indagados tiene que ver con el empleo de marcadores microdiscursivos tales como: “Seguramente ya sabrán que...”. Entendemos que los mismos apuntan, más que a la recuperación de conocimientos previos, a opacar y tergiversar las definiciones teóricas proporcionadas y a subestimar al lector.

También fue evidente la ausencia de textos e imágenes que promuevan la modificación, la adopción y el desarrollo de nuevos procesos cognitivos como la creación de metáforas o nuevas diferenciaciones. De la misma forma, los interrogantes y tratamientos sugeridos acercan más los contenidos al conocimiento cotidiano (sentido común) que al conocimiento científico (o al menos específico para el caso de la literatura). Veamos un ejemplo de esto último:

-
1. ¿Ustedes creen que hay cosas que no se pueden explicar?
¿Qué cosas y por qué?
 2. ¿Recuerdan algo que les haya sucedido y que aún hoy no entiendan?
 3. ¿Qué es lo normal para ustedes? ¿Podría ser de otra manera?
 4. ¿En qué ocasiones dicen que algo “es fantástico”? (Campos y otros 5)
-

Se corroboró, además, que las actividades sugeridas para abordar los textos literarios se agotan en el nivel de la anécdota. Descuidando la materialidad verbal, las preguntas apuntan a cerrar las interpretaciones ya que enfatizan el trabajo sobre el nivel del significado (fondo) y sustraen el foco de la pluralidad del signifiante (forma). Dejando de lado o pasando por alto “el trabajo con el lenguaje que cada escrito formaliza”, el lector/estudiante se ve obligado a realizar un fastidioso trabajo exegético, obliterando así la posibilidad de desarrollar lecturas múltiples y de abrir el texto literario –en tanto “espacio de lenguaje”– al simbolismo, tal y como lo sugería el conocido crítico galo Roland Barthes en las reformas urgentes expresadas en “Reflexiones sobre un manual”.

En cuanto a las consignas, puede decirse que se caracterizan por ser demasiado amplias, en muchos casos poco claras y sin objetivos o finalidades precisas.

Un aspecto positivo que consideramos pertinente destacar respecto de dos de las cinco propuestas indagadas, es la incorporación de las definiciones etimológicas de las nociones abordadas, por ejemplo, “texto”. Pensamos que esto es elemental ya que brinda al lector la posibilidad de pensar a las categorías en su historia y de advertir la plasticidad y la pluralidad que conlleva cada término.

Antes de avanzar, nos parece oportuno incluir algunos ejemplos de lo enunciado hasta aquí con respecto al tipo de tareas o ejercicios que se solicita a los estudiantes:

1- Señalen con una cruz cuál creen ustedes que es el tema de la obra: [Se refiere a La arañita en el espejo de Azorín]

La frustración amorosa.

La espera trágica.

Una espera desesperada.

Lo imposible de concretar el amor.

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

(Di Vicenzo y Avendaño 15)

4. Discutan entre todos sobre las maneras de amar propias de varones y de mujeres.

–¿Hay diferencias?

–¿Cuáles?

–¿Qué incidencia tienen, en esas diferencias, la cultura y la educación familiar?

–Arriesguen hipótesis y fundaméntelas.

(Di Vicenzo y Avendaño 63)

En relación con los textos seleccionados, se constató que, para el caso de los destinados a la enseñanza de la lengua, se caracterizan por ser excesivamente breves, simples (textoides o microtextos de no más de tres sintagmas) y escolarizados (fabricados para dar ejemplos).

Para el caso de los textos literarios, se verificó que sólo se incluyen aquellas obras narrativas y poéticas que contribuyen a la continuidad del canon escolar tradicional con exiguas excepciones que no soportarían la designación de canon crítico. Se incorporan esporádicamente obras completas pero, por sobre todo, fragmentarias.⁹

Asimismo, se comprobó que, si bien se incluyen textos en lengua extranjera, no se advierte la distinción entre el TLO y el TLT¹⁰ dado que no se explicitan los datos de las traducciones. Tampoco se referencian apropia-

damente los datos bibliográficos ni se explicitan las fuentes de donde se extraen los materiales citados.

En cuanto a los criterios de organización de las antologías, se privilegia exclusivamente el eje temático: el tópico que prevalece es el amoroso.

Respecto de los paratextos gráficos, se observaron incorporaciones mínimas o no excesivas que, si bien no saturan ni dominan el espacio de la página, tampoco cumplen con la función de cuestionar, reforzar, criticar, ampliar lo verbal sino que se limitan más bien a ilustrarlo, a reproducirlo. Cumplen, en la mayoría de los casos, una función meramente ornamental. De la misma forma, no son recuperados en las ejercitaciones ni tampoco son analizados desde miradas semióticas que aproximen su abordaje a un tratamiento más específico del lenguaje visual.

Por ejemplo, nadie duda de que una pintura de Magritte (como la que aparece en uno de los manuales examinados) podría resultar una maravillosa obra para abrir un tópico generativo y explorar problemas inherentes al arte contemporáneo en general, que involucran a más de una disciplina, que implican un cruce de lenguajes y una cierta polifonía. Pero esto es algo muy diferente de lo que nos ofrecen las propuestas editoriales de las que nos hemos estado ocupando hasta ahora. En resumidas líneas, cabe decir que, desde la perspectiva del manual, la inclusión del texto visual no funciona más que como un mero aderezo pintoresco, un accesorio más.

Otro ejemplo: el *Guernica* (1937) de Picasso. Para el manual, esta obra asocia directamente (reduccionistamente) el cambio formal al cambio social (franquismo). No pensamos que no haya ninguna conexión entre el franquismo y la obra de Picasso. Lo que nos parece deshonesto es no reconocer, por ejemplo, que en Picasso había también una búsqueda estética, la investigación que él llamó cubismo y que, no casualmente, se consideró de vanguardia.

En este punto, una consideración general que afecta a los cinco manuales revisados, es que en los mismos el ilustrador, en tanto autor, artista y creador, es una figura deslegitimada y des-autorizada, ya que sólo se mencionan sus datos subsidiariamente, en el marco de los paratextos secundarios.

En lo que se refiere a las concepciones sustentadas por los libros de texto respecto de lo que entienden por “conocimiento”, “contexto” y “sujeto”, también se detectaron consideraciones problemáticas. A propósito del primero, se constató que adhieren a una concepción “neopositivista” del mismo: lo consideran clausurado, determinado, fosilizado, un espacio-receptáculo donde se acumulan los saberes construidos como verdaderos y no como parciales, provisorios y refutables, tal y como se los considera actualmente,

desde las múltiples perspectivas que integran (¿o desintegran?) las ciencias humanas y sociales.

Respecto de la segunda noción, “contexto”, se pudo confirmar que es concebido únicamente como contexto de hechos sociopolíticos e históricos y no como contexto de producción y circulación de los discursos.

En cuanto al “sujeto”, se comprobó que los cinco manuales sostienen una concepción desactualizada, abstracta e ideal de adolescente, que solapa, omite, soslaya y/o desconoce las características particulares de tales sujetos. Esto se pudo constatar advirtiendo la ausencia de espacios, temáticas, selecciones bibliográficas, etc. que brinden una genuina posibilidad al docente de recuperar las culturas adolescentes propiamente dichas así como las culturas institucionales que caracterizan a cada una de las escuelas y grupos de sujetos, también particulares, a los que se dirigen los materiales.

Por último, respecto de la vinculación que se establece entre las propuestas editoriales analizadas y las propuestas curriculares para EGB 3 y Polimodal, se comprobó que los manuales siguen los lineamientos básicos prescriptos por tales CBC. Sin embargo, se corroboró la elisión de contenidos clave, tales como oralidad y teatro; también se constató que, paradójicamente, otros contenidos centrales poco trabajados son la lectura y la escritura.

6. Sobre los avatares del manual II: las conclusiones

Recuperando aportes de Fenstersmacher y Perkins, Litwin (97) plantea que una buena propuesta de enseñanza es aquella que se sustenta en tratamientos metodológicos que apuntan a encontrar para cada contenido la mejor manera de enseñarlo, entrelazando la buena enseñanza con la enseñanza comprensiva.

Por su parte, Camilloni, retomando ideas de Bachelard, sostiene que un obstáculo epistemológico es lo que se sabe y que, como ya se sabe, genera una inercia que dificulta el proceso de construcción de un saber nuevo que es lo que constituye el acto de conocer. Dice Camilloni: “Cuando la pregunta se gasta y queda solamente la respuesta, el obstáculo epistemológico ‘se incrusta’ sobre el conocimiento que ya no se cuestiona. Se convierte, así, en un contrapensamiento, en un obstáculo epistemológico” (13).

Ahora bien, de acuerdo con el análisis y los resultados comentados previamente, entendemos que, en líneas generales, ninguno de los manuales indagados alcanza la existencia efectiva de lo que podría entenderse como una co-presencia entre buena enseñanza y enseñanza comprensiva.

Del mismo modo, los marcos teóricos utilizados, desde los cuales se piensan a la lengua y a la literatura, resultaron obsoletos e inadecuados en algunos casos; desarticulados, insuficientes y desactualizados en otros, solapados en todos.

Pensamos que –además de vaciar disciplinarmente a ambos campos y de contribuir a la destrucción del “carácter problemático del espíritu científico”, inquieto, revoltoso– estos manuales y sus múltiples operaciones canonizantes, tienden en gran medida a “docilizar” el objeto “literatura”: ésta deviene inofensiva, es sustraída, como lo demuestra Gerbaudo, de su poder perlocutivo.

Por otra parte, teniendo en cuenta lo formulado por Díaz Rönner (17), fue posible constatar la deliberada ausencia o vacancia del objeto “literatura para niños y jóvenes” en las cinco propuestas editoriales sondeadas. Pudimos confirmar asimismo, la absoluta intromisión o superposición disciplinar entre la literatura, la lengua, la pedagogía y la moral, así como la sujeción de la primera a cualquiera de las subsiguientes. Pareciera que esto corrobora, en parte, nuestras sospechas (aunque hubiéramos deseado lo contrario).

Es por éstas y otras razones no explicitadas aquí, por las que concluimos que los manuales analizados se constituyen, más que en generadores de buena enseñanza de la lengua y la literatura, en obstáculos teóricos y epistemológicos que imposibilitan u obstruyen la consecución de la misma.

Entendemos que, tal y como están elaborados, difícilmente se pueda confiar en estos productos editoriales que ofrece la comunidad comercial, para llevar a cabo la difícil, delicada y apasionante tarea de “enseñar a leer literatura” y de “enseñar a leer y a escribir”, al menos en el marco de nuestro singular contexto educativo y sociocultural.

Notas

¹ El siguiente artículo sintetiza los principales resultados y conclusiones alcanzados en una investigación desarrollada en el marco de Cientibecas 2005 (Becas de Iniciación a la Investigación para Estudiantes de Carrera de Grado), otorgada por la UNL. El proyecto *Análisis de los materiales destinados a la enseñanza de los objetos “lengua” y “literatura” en EGB 3 y Polimodal: actuales problemas, desafíos y encrucijadas* estuvo dirigido por Germán Prósperi. La investigación se enmarca en el proyecto CAI+D 2005: *Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lengua y la literatura en EGB 3: notas para una agenda didáctica actualizada*, dirigido por Analía Gerbaudo; FHUC-UNL.

² Hacemos referencia a la noción de “buena enseñanza” acuñada por Edith Litwin, que recuperamos al final del artículo.

³ En este caso nos referimos a la categoría de “obstáculo epistemológico” retomada por Alicia Camilloni, definición que también explicitamos en las conclusiones.

⁴ Las referencias bibliográficas de los manuales analizados se podrán consultar en la bibliografía que especificamos al final.

⁵ Partimos de estas preguntas para pensar nuestra investigación; las mismas fueron operacionalizadas luego, como variables o ejes de análisis, a los fines de sistematizar

y regularizar resultados y habida cuenta de la diversidad de las ofertas editoriales indagadas.

⁶ Si bien en esta oportunidad no nos ocupamos de analizar los diseños curriculares provenientes del discurso de la comunidad escolar, entendemos que es necesario recordar, al menos, algunos de los inconvenientes que presentan tales CBC ya que, es insoslayable el hecho de que las propuestas editoriales que nos interesaba indagar, no sólo seguían los lineamientos básicos prescriptos por tales CBC sino que además reproducían y profundizaban, como lo demuestra Gerbaudo, los peores problemas teóricos y epistemológicos que caracterizaban (desafortunadamente) a tales documentos.

Entre otros aspectos problemáticos, quisiéramos destacar la subordinación de la literatura a la lengua: la primera pasa a considerarse un bloque más dentro de la segunda, un discurso más entre otros discursos sociales. Asimismo, se la concibe un mero entretenimiento recreativo (no en el sentido lúdico que sería deseable desde nuestra perspectiva).

Metodológicamente, es pensada desde enfoques lingüicistas insuficientes y/o inapropiados para dar cuenta de la complejidad del objeto “literatura”, y que

comportan malentendidos conceptuales tales como la confusión de las nociones de “género discursivo” y “género literario”. Igualmente, se destaca la primacía del enfoque comunicativo, para el caso del objeto lengua, así como la superposición implícita de marcos teóricos deliberadamente incompatibles entre sí.

Éstas y otras graves dificultades dan cuenta de una fuerte desarticulación entre los discursos teóricos sustentados por la comunidad académica (teoría/s literaria/s actual/es y teorías lingüísticas) y el discurso de la comunidad escolar, sustentado por los CBC. En éstos últimos, se clausuran problemas clave, no resueltos en el marco de la comunidad científica donde, como señala Gerbaudo (*Problemas*), el único punto de consenso para el caso de los estudios teóricos en torno a la literatura, parece ser la imposibilidad de llegar a un acuerdo para definir el objeto así como para taxonomizarlo.

En pocas palabras, tal y como es pensada en los CBC, la literatura concluye siendo un objeto sujetado, marginal, normalizado, servil, ausente, vaciado de sentido.

No obstante estos problemas, pensamos que nada, incluidos estos contenidos o los mismos manuales, está desprovisto de intersticios que posibiliten al docente generar subversiones, es decir, que le permitan subvertir las situaciones problemáticas que, para el caso de los CBC, no hacen otra cosa que hacer visibles las resquebrajaduras de las lógicas ministeriales

neoliberales de los ‘90, instauradas por la Reforma Educativa e implementadas a partir de Ley Federal de Educación N° 24.195 (actualmente derogada, por fortuna).

⁷ Cabe aclarar que, por el momento, estimamos conveniente resguardar el nombre de las instituciones educativas que se ponen en juego así como las identidades de las personas involucradas en la consulta. Asimismo, otro dato que creemos que es importante explicitar respecto del corpus de escuelas, es que para todas las segmentaciones efectuadas, trabajamos teniendo en cuenta el criterio de triangulación propuesto por Cohen y Mannion.

⁸ Antes de comentar los resultados del análisis, nos parece pertinente que se tenga en cuenta un dato más. Los cinco libros de texto analizados forman parte de un conjunto de materiales educativos otorgados a las escuelas de Santa Fe por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, durante los ciclos lectivos 2005-2006. Los mismos fueron distribuidos de forma masiva y, en su mayoría, se trata de manuales escolares pertenecientes a unas diez editoriales diferentes.

⁹ Téngase en cuenta que el fragmentarismo, tal y como lo señala Graciela Montes, puede considerarse una de las formas más eficaces, usuales y encubiertas de la censura.

¹⁰ Hacemos referencia a la distinción entre el texto en lengua original (TLO) y el texto en lengua terminal o traducida (TLT), retomado por Gerbaudo.

Referencias bibliográficas

- Barthes, Roland.** “La muerte del autor”; “De la obra al texto”; “Reflexiones sobre un manual”. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- . *El placer del texto y La lección inaugural*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1993.
- . “Literatura/Enseñanza”. *Literatura y Educación*. Bombini, Gustavo, compilador. Buenos Aires: CEAL, 1992. 70-77.
- Camilloni, Alicia.** *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa, 1997. 9-29.
- Cohen, y Mannion.** *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 1990.
- Díaz Röner, María Adelia.** *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar, 1983.
- Gerbaudo, Analía.** *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: UNL, 2006.
- Litwin, Edith.** “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Alicia Camilloni, compiladora. Buenos Aires: Aique, 1996. 91-115.

Hacia una formación de lectores críticos: los docentes como autores del currículum

Experiencia en la región centro-norte de la provincia de Santa Fe

María Laura López

En uno de sus textos más completos e interesantes en cuanto a recorridos teóricos y propuestas didácticas Carlos Lomas, citando a Aronowitz, describe a la educación lingüística como un doble proceso consistente tanto en la adquisición de la *competencia comunicativa* como de una *conciencia lingüística*. Para Aronowitz, así como para Lomas, en este complejo proceso resulta imperativo que los alumnos alcancen el desarrollo de lo que este último denomina textualmente “su propia voz”; es decir, los educandos son considerados no sólo como partícipes de los procesos de educación lingüística sino, sobre todo, como artífices de su propia “habilitación”, entendida como un proceso que implica –e incluso va mucho más allá de– “estimarse y quererse” (247).

El trabajo que presento a continuación pretende justamente mostrar una serie de reflexiones y algunas propuestas en relación con esta postura y con determinados aspectos intrínsecos a nuestras prácticas como docentes de lengua en la escuela media.

En primer lugar, vale aclarar que el desarrollo que expongo parte innegablemente del absoluto convencimiento de que, como sostuvo Paulo Freire a lo largo de su obra, la tarea educativa debe estar dirigida a potenciar las capacidades de los sujetos como sujetos críticos, epistemológicamente curiosos, que construyen el conocimiento del objeto o participan de su construcción, y de la consideración verdadera de los hombres como sujetos capaces de vincularse con el mundo y transformarlo por medio de su acción creadora.

En cuanto a los objetivos de mi investigación, algunos de ellos son: favorecer el acercamiento entre el ámbito universitario y el escolar de modo que la universidad no sea sentida –esa es la palabra– por el último como un ojo vigilante y sancionador y, de ese modo, contribuir a la desmitificación del investigador como un ser alejado de la realidad educativa de nuestro país que sólo se dedica a construir propuestas descabelladas para nuestras aulas. Otra de mis metas es realizar aportes a las futuras generaciones de estudiantes de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL mediante la relación de los planteos de dos cátedras pertenecientes a la misma: Análisis del Discurso y Didácticas de la Lengua y la Literatura; además pretendo continuar con mi actualización y especialización en el estudio del Análisis Crítico del Discurso (ACD), ya comenzada en mi trabajo como adscrita docente y en investigación en las dos cátedras mencionadas. En otro plano, a través de esta investigación procuro realizar una reconstrucción del estado de situación de la enseñanza de la lengua en EGB 3, en un conjunto de escuelas de la región centro-norte de la provincia Santa Fe con vistas a construir un diseño didáctico para la enseñanza de la lengua que parta de los aportes del ACD y que nos permita a los docentes andamiar a nuestros alumnos en la apropiación progresiva de las herramientas necesarias para optimizar los procesos de lectoescritura y el abordaje crítico de los textos y, por ende, de las realidades, partiendo de sus conocimientos previos y, fundamentalmente, como propone Fairclough, contribuir “en los procesos de desvelamiento de los mecanismos de manipulación que son impuestos, por lo general de modo sutil, por el poder hegemónico, que naturaliza determinadas prácticas sociales a través de su discurso, presentándolas como producto del consenso social”.

En lo que refiere a la metodología utilizada, considero indispensable realizar una distinción entre la propia del trabajo investigativo y la concerniente a las propuestas de abordaje discursivo diseñadas en la etapa que llamo en esta instancia “de experimentación”. En cuanto a la primera, la misma es de índole cualitativa (Eisner), y las técnicas puestas en práctica a lo largo del trabajo de campo apuntaron, fundamentalmente, a la recopilación de fuentes para la obtención de los datos a trabajar. Dichas técnicas consistieron en entrevistas y encuestas a alumnos, docentes (tanto del área Lengua como de otras) e informantes clave; también en observaciones de clases, registros de aula y planificaciones de los profesores a cargo, así como en el relevamiento de materiales curriculares (documentos oficiales y cuadernos de actualización docente) y paracurriculares (manuales utilizados por los docentes de Lengua de los cursos observados y otros pertenecientes a la

biblioteca de cada escuela). Además, se analizaron los datos aportados por las carpetas de los alumnos y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). La selección de dichos materiales se fundamentó, en primer lugar, en la consideración de que, a través de los mismos –pero no sólo a través de ellos–, podría “leer”, entre otras cosas, las concepciones relacionadas específicamente con la disciplina que manejan los docentes, así como las representaciones de “alumno”, “docente”, “enseñanza de la lengua”, etc. que construyen –consciente e inconscientemente–, procuran y sostienen los distintos actores institucionales. Además, hipoteticé que el análisis de los mismos permitiría, de alguna manera, una interiorización en el tipo de materiales con que se trabaja en la escuela media –teniendo en cuenta una no pretendida pero existente brecha entre ella y la facultad– así como la detección de posibles clichés en sus usos y selecciones.

En cuanto a las instituciones educativas seleccionadas para la obtención de los datos, en una primera instancia trabajé con dos escuelas, ambas públicas, técnicas y mixtas. La escuela A, perteneciente a la zona noreste de la ciudad de Santa Fe, y la escuela B, también pública, técnica y mixta, cita en un pueblo del norte de la provincia de Santa Fe que cuenta con alrededor de 1000 habitantes. El hecho de que las dos sean escuelas técnicas resulta un punto en común relevante ya que, de acuerdo con los supuestos que manejé en esta instancia, el tipo de escuela resultaría determinante en relación con el lugar que se le asigna al estudio de la lengua en el marco de cada institución. Arribé a esta hipótesis partiendo, fundamentalmente, de la carga horaria destinada al área Lengua según la modalidad propia de cada escuela. Es cierto que, en lo que respecta al ciclo básico, no existe variación al respecto entre escuelas. Sin embargo, sí lo hay en Polimodal, lo que obliga a organizar y seleccionar de un modo particular los distintos contenidos del ciclo anterior. Por otra parte, en lo referente a los grupos que se seleccionaron para relevar los datos, en ambos casos se trató del 8vo. Año del nivel EGB 3 por ser el primero en las escuelas de nuestra provincia, donde el 7mo. se halla “primarizado”. Esta selección fue realizada con vista a una continuación de esta investigación ordenadamente en los años posteriores al 8vo. Sin embargo, a medida que avanzaba con el relevamiento y los análisis de los datos, arribé a una instancia en la que la continuidad de la investigación dentro del marco del 8vo. Año, e incluso de la EGB 3 se hizo prácticamente insostenible y no tan productiva. Esto me condujo a continuar la exploración en el nivel Polimodal de un modo recursivo. Esta decisión me otorgó un beneficio crucial para mi investigación, ya que me permitió detectar muchos de los contenidos conceptuales y procedimentales

propios del aprendizaje de la lengua en la EGB 3 con los que los alumnos cuentan sólidamente en Polimodal y aquellos con los que no, y resultan necesarios a la hora de abordar los discursos desde el ACD.

En cuanto a la segunda metodología utilizada –la de los análisis discursivos–, entra aquí en escenario una característica particular del ACD en lo que va de su vida como programa de investigación: la interdisciplinariedad o, como prefiere llamarlo Ruth Wodak (en el ya clásico libro de Van Dijk), el eclecticismo. Según Narvaja de Arnoux: “La acentuación del vínculo con el universo social que se evidencia en estos textos [...] exige en el análisis apelar no sólo a los saberes lingüísticos sino también a los de otras ciencias, particularmente las ciencias sociales que son las que pueden dar cuenta de las ‘prácticas sociales’” (16).

Además, según esta analista:

el Análisis del Discurso apela a conceptualizaciones y recorridos metodológicos variados, muchos de los cuales pueden tener una respetable tradición, seleccionados en función de los requerimientos de la propia práctica y de los objetos que ha establecido. Recordemos que toda práctica analítica pone en relación el campo del lenguaje con saberes provenientes de otros dominios a partir del problema que se ha planteado o que ha sido planteado por otro profesional. (38)

En lo que refiere al procesamiento de los datos, éste se llevó a cabo a través del agrupamiento de los mismos en distintas unidades relevantes de significado, lo que me permitió delimitar diferentes “zonas de interés” para continuar con la investigación.

Por otra parte, las variables que tuve en cuenta y que resultaron mutuamente determinantes fueron: las características relevantes de la población de cada institución (en primer lugar, sus condiciones socioeconómicas ya que considero que las mismas limitan o no el acceso a los distintos materiales didácticos, de parte tanto de los docentes como de los alumnos; en segundo lugar, la cultura institucional de cada escuela debido a que, según cuál sea la predominante, se priorizarían o no las características de los alumnos en la selección de los materiales) y los criterios de selección de los contenidos y de los materiales de trabajo de parte de los docentes.

1. Algunas hipótesis, algunas reflexiones

Como afirmé anteriormente, durante las distintas instancias que integraron este proceso llevé a cabo la elaboración de algunas hipótesis básicas y otras subsidiarias. Estas últimas me permitieron trabajar aisladamente con algunas de las variables contenidas en las hipótesis básicas. Las primeras, por su parte, se establecieron como postulados “fuertes” a la hora de diseñar propuestas que respondieran a la necesidad de hacer conscientes los mecanismos de producción y análisis discursivos. A continuación expongo diez de ellas, en algunas de las cuales es posible percibir una cierta contradicción. Esta característica refleja tanto la naturaleza heterogénea y hasta controvertida de la enseñanza de la lengua, como de la lengua en sí y de nosotros mismos, los docentes, a la hora de decidir entre lo que consideramos necesario, lo que creemos que puede resultar atractivo, las marcas de nuestra formación y lo que nos “sugiere” nuestro gusto. Por otra parte, también resulta pertinente dejar en claro que no presentan todas el mismo grado de desarrollo; esto, tal vez, debido a que algunas de ellas están vinculadas con aspectos que resultan más evidentes que otros o, quizás, a que las que se prestan a un desarrollo más precoz son las que operarán como conductos para acceder a las demás.

Como un modo de que la exposición resulte más clara, las he ordenado de la siguiente manera: en primer lugar, presento aquella que opté por denominar “hipótesis central”, de la cual podríamos decir que se desprenden las restantes; en segundo lugar, el grupo de las que posibilitaron un mayor avance; y, por último, el de las que presentan hasta esta instancia de investigación un menor desarrollo pero a las que de todos modos iré remitiendo a lo largo del análisis.

Hipótesis central: Existe un sentimiento de ajenidad¹ de parte de muchos alumnos de EGB 3 y Polimodal de la región centro-norte de la provincia de Santa Fe en relación con el estudio lenguaje que operaría como un obstáculo fundamental en la formación de los mismos como lectores críticos.

Grupo A: De los materiales y la ajenidad

Cada manual escolar se revela al usarlo como un modelo de funcionamiento intelectual, que filtra y organiza los conocimientos [...] El libro de texto induce a pensar según los parámetros en él propuestos
Argibay y Celorio

Hipótesis básica 1: Dicho sentimiento de ajenidad estaría motivado por una selección artificial de los materiales de trabajo áulico que conduciría a una apropiación no genuina del lenguaje de parte de los alumnos.

Hipótesis subsidiaria de 1: La falta de interés de parte de una cantidad considerable de alumnos por muchos de los contenidos que se les proponen opera como un factor que genera en los docentes de Lengua una sensación de insatisfacción, la cual provocaría en quienes intentan trabajar con materiales no escolarizados el abandono progresivo de dicha labor.

Lo que, desde mi perspectiva, resulta alarmante en las prácticas de enseñanza en los grupos seleccionados para esta investigación, es que los libros de texto cobran en ellas una especie de poder que raya con la nocividad; en la mayoría de los casos, operan como una especie de “catálogo de modas” manipulado por “compradores compulsivos”.

Parece olvidarse o no tenerse en cuenta que los materiales utilizados en las prácticas docentes tienen la característica de formar parte de las decisiones político-pedagógicas de cada profesor, son propios de las configuraciones didácticas del mismo y determinantes de los logros que puedan construir los alumnos en relación con el conocimiento de la lengua. Además, es justamente en este punto donde los docentes tenemos la posibilidad de desempeñarnos genuinamente como autores del currículum o de, simplemente, cederle por completo ese lugar único a las editoriales.

Es indiscutible que los docentes no somos seres aislados del mundo, que corremos todo el día para llegar a nuestros puestos de trabajo, si es posible, con una sonrisa y que, ante este panorama, un manual parece beneficiar en gran medida nuestra salud física y mental. Sin embargo, estamos en condiciones de afirmar que el libro de texto aparenta hacer más de lo que realmente hace. De lo contrario, pensemos en lo siguiente: cuando utilizamos exclusivamente uno de esos ejemplares durante todo el año o durante un lapso importante, ¿sentimos genuinamente que somos nosotros quienes estamos interactuando con nuestros alumnos? ¿Y qué suponemos que sienten ellos? ¿Se ven como receptores previstos de los textos que deben leer

del manual o simplemente experimentan esa sensación de que los mismos fueron pensados para adolescentes “ideales”, estereotipados, que poco tienen que ver con ellos?

Rosa Rottemberg, en el artículo citado anteriormente, sostiene que “el libro escolar impregna las prácticas, transmite contenido, organiza las experiencias de los alumnos, establece tipos de interacción, y todo esto lo hace con una enorme fuerza legal” (127-128).

Hasta este momento, seguramente mi exposición se asemeja demasiado a un manifiesto en contra de los libros de texto. Considero necesario destacar que no es así. Simplemente pretendo proponer desde mi lugar como docente y como investigadora que recuperemos absolutamente el lugar que nos corresponde. No todos los manuales pueden resultar negativos en las prácticas de enseñanza; sin embargo, ninguno tal como se lo recibe de la editorial es capaz de responder a las necesidades de nuestros alumnos en cuanto a sus intereses, la calidad y cantidad de contenidos, el orden en que resulta más productivo que los chicos accedan a ellos, la explicitación de las fuentes que evita la adopción de saberes como absolutos y el sostenimiento de la representación del docente como la única voz autorizada y portador “del” saber. Considerando la situación económica general de nuestras escuelas públicas y los factores nocivos que la misma acarrea, en algunos casos puede resultar productivo utilizar fragmentos de algunas (pero jamás exclusivamente) de las distintas propuestas editoriales. Esto, por supuesto, teniendo en cuenta, en primer lugar, un claro criterio de selección que priorice la coherencia dentro de cada unidad que construyamos, así como de toda la agenda curricular del año con el objetivo de evitar el *zapping* de contenidos. También priorizando la especificación de las fuentes de donde se extraiga la información utilizada (tanto de parte de los libros de texto como de la nuestra en relación con los manuales utilizados), la familiaridad de los temas que se aborden en relación con el ámbito de desarrollo de los chicos, así como la construcción de situaciones que promuevan la apertura de los alumnos a temáticas que no han analizado nunca genuinamente y que, desde la cátedra, se considere que pueden resultar provechosas para ellos.

Sin embargo, el trabajo con el lenguaje a partir de textos “reales”² es, desde mi punto de vista, lo más productivo si nuestra meta es desterrar ese sentimiento de ajenidad que tanto obstaculiza nuestro trabajo y les quita a los alumnos la sensación única que provoca el acceso a los conocimientos. Carlos Lomas menciona en un pasaje algunos de estos textos “reales” a los que hago referencia y destaca sus potencialidades:

El lenguaje de la prensa ha de ser objeto de uso (y abuso) en las aulas de lengua. En la prensa encontramos un caudal casi infinito de diferentes tipos de textos (expositivos, argumentativos, descriptivos, narrativos, conversacionales, literarios...) con los que se alude a diversos aspectos de la realidad cotidiana y que actúan no sólo como un reflejo de los distintos géneros textuales sino también de las diferentes funciones del lenguaje periodístico (informar, narrar, describir, argumentar, opinar...). Porque, aunque a la prensa, como a la radio o a la televisión, se le atribuya esencialmente la función de informar, un análisis semiológico del lenguaje de los medios de comunicación de masas confirma que con él no sólo se informa sobre el mundo (hacer saber), sino también se persuade (hacer creer), se emociona (hacer sentir) y se manipula a las personas (hacer parecer verdad y hacer creer). (291-292)

La mayor potencialidad de estos textos “reales” –ya sean pertenecientes a la prensa escrita como folletos publicitarios, etc.–, según considero, reside en la capacidad de comprometernos a los docentes en esa especie de torbellino en el que, si sabemos *ver* y utilizar esas producciones, evitan que entremos en el juego de las editoriales y que nos convirtamos en meros consumidores y hasta, sin saberlo, en promotores de ciertos discursos que se encuentran naturalizados socialmente; hecho que, desafortunadamente, sólo beneficia a aquellos actores sociales que pretenden que la educación argentina no se desarrolle positivamente.

En otras circunstancias de nuestro país y del mundo, como afirma Rottemberg en relación con la propuesta de Apple:

el concepto de currículo ausente nos permitía referirnos... a lo que claramente no entraba en el ámbito de la escuela. Los contenidos “arrancados” de los currículos, los libros prohibidos, los autores vedados, fueron expresión de una época. Sexo, pobreza, desigualdad, hambre, etc., constituyeron temas que trataron de omitirse en las escuelas. La política de imposición, en términos de Apple, resultaba evidente. Si embargo, en la actualidad, temas como la paz, el sexismo, las diferencias raciales, la calidad de vida cotidiana, el multiculturalismo, se mencionan. Hasta hace poco tiempo, era más evidente todo lo que se excluía. Hoy se mencionan muchas más cosas, pero convengamos que no siempre la presencia de los temas indica forzosamente su buen tratamiento. Creemos que justamente en ese tratamiento está la clave para la construcción del sentido común. La perspectiva o las perspectivas elegidas son las que construyen creencias y mitos. (128-129)

Con vistas a evitar cualquier malentendido, considero propicio aclarar que, desde mi perspectiva, el análisis de textos “reales” tampoco es garantía de, como dice esta autora, un buen tratamiento. Afortunadamente, los materiales de trabajo áulico –no sólo los manuales– no son nada sin nuestro intelecto, nuestro corazón y nuestra voz. Es de nosotros, en una necesaria relación dialógica con nuestros alumnos y con el mundo, de quienes dependen la organización y los parámetros de selección de los conocimientos que abordamos y construimos, el desarrollo de las capacidades creativa y de comprensión científica, la elección y el establecimiento de escalas de valores, la rigidez o apertura de las ideas, la aceptación o rechazo de los otros, entre otras cosas.

Grupo B: De los docentes y la ajenidad

*El docente innovador es aquel que se niega a ser sumiso
y asume una elección de materiales consciente de cuál es la voz que a través
del libro ingresa en el aula, voz informadora y formadora de enorme fuerza legal.*
Rottemberg

Hipótesis básica 1: En nivel educativo EGB 3 de la región centro-norte de la provincia de Santa Fe, conviven diferentes perfiles docentes que responden, fundamentalmente, a las distintas representaciones de *lo que es el lenguaje, lo que se debe enseñar en Lengua*, y del docente mismo o como intelectual o simplemente como técnico, las cuales se encuentran tan cristalizadas que impiden la apertura de los docentes que las sustentan a la consideración de otras concepciones y se convierten, de este modo, en obstáculos epistemológicos que afectan directamente la relación de los alumnos de dichos sujetos con el lenguaje, en todas sus dimensiones.

Hipótesis Básica 2: La ausencia de la consideración del lenguaje de parte de muchos profesores de otras áreas (no de Lengua) como transversal a todas las disciplinas fomentaría el sentimiento de ajenidad de los alumnos con respecto al mismo, ya que solidificaría la concepción del lenguaje como un objeto acerca del cual sólo tienen la necesidad de reflexionar –y las competencias para hacerlo– los expertos en el área.

En la región centro-norte de la provincia de Santa Fe conviven, como enuncié en la primera hipótesis de este grupo, distintos perfiles docentes. Uno de ellos, según he podido observar, está encarnado por aquellos cuyas prácticas están marcadas por uno de los elementos constitutivos de lo que

Graciela Frigerio analiza como “nudos” del hacer educativo de nuestro país, haciendo referencia a las reiteraciones que se dan tanto en los cuestionamientos al sistema educativo como en las alternativas que se bosquejan, por la manera en la que se entrecruzan y enmarañan los elementos que están en juego. Ese elemento al que refiero está relacionado con el hiato entre teoría y práctica. Con respecto a este punto, Frigerio afirma:

Las prácticas [...] parecen solicitar cada vez más pragmatismo y podría creerse que se las pretende independientes de todo andamiaje conceptual.

Nada más falso. Las prácticas están construidas sobre tramas conceptuales. Lo que ocurre es que éstas no siempre son explícitas.

Las teorías, por su parte, remiten a aspectos de la realidad a los que intentan encontrarle sentidos.

El primer riesgo del desanudamiento entre teorías y prácticas es que ninguno de los hilos por sí solo atrapa la realidad y mucho menos puede transformarla. (17)

El riesgo latente que he podido detectar en las escuelas en las que realicé el relevamiento de los datos es la posibilidad de que se llegue a crear o consolidar una división de actores entre los mismos docentes tanto del área Lengua y como de las demás (pensemos que somos distintos docentes, de distintas áreas, con los mismos alumnos). Por un lado estarían aquellos que “piensan” y “deciden” y, por el otro, los que “hacen”, “aplican”, “transmiten”. Esta es una problemática que, innegablemente, se encuentra *ligada a* y, fundamentalmente, *determinada por* nuestras prácticas. En relación específicamente con la escisión entre teoría y práctica, es notable cómo la primera ha quedado en las prácticas de enseñanza registradas supeditada a la segunda. Según he podido detectar (desafortunadamente sin demasiado esfuerzo) las distintas teorías encargadas del estudio del lenguaje se presentan como pedazos de teorías nada más, sin origen, sin cronología, sin devenir y, lo que es peor, absolutamente huérfanas. Como consecuencia de esto, en la mayoría de los materiales de trabajo áulico utilizados en estas escuelas, hablar de *lenguaje* es tan natural e incuestionable como hablar de “árbol” o de cualquier entidad, de la naturaleza que sea. Esta situación tendría, entre otras, dos consecuencias: una, el rechazo de los alumnos hacia esas abstracciones sin sentido que se pretende que aprendan pero que, sin lugar a dudas, sienten tan ajenas; la otra, una consolidación entre los alumnos de la imagen de los docentes como los únicos con la capacidad y, fundamentalmente, el interés de reflexionar acerca de los discursos y sus prácticas,

representación que sería solidificada cada vez más por algunos profesores de otras áreas que se desligan con sus actitudes de la responsabilidad de pensar y hacer reflexionar acerca de un objeto que para nada debería serles ajeno. Esto pude comprobarlo en los reiterados encuentros realizados con docentes de distintas áreas quienes, en demasiados casos, me han comentado, por ejemplo, que no toman exámenes escritos, sino sólo orales. Por otra parte, en las reuniones plenarias de las escuelas donde concreté el relevamiento de los datos y a las que tuve la posibilidad de asistir, un cuestionamiento frecuente de las docentes de Lengua es que sólo en contados casos los docentes de otras áreas se detienen a reflexionar con sus alumnos acerca de las características de la lógica discursiva de las disciplinas que enseñan.

En esta instancia creo conveniente destacar que el objetivo no es responsabilizar a los docentes de los grupos seleccionados de los males de la educación argentina. Simplemente, lo que me interesa es plantear una instancia de reflexión acerca de algunos aspectos que se encuentran, por lo general, naturalizados en nuestras prácticas y que la vorágine laboral muchas veces nos impide ver o nos los muestra deformados. Nadie puede alegar ignorancia ante los factores y las situaciones que nos agobian a los docentes argentinos, entre ellos, la convivencia con determinados prejuicios como el que dicta que *los alumnos no se van a interesar* y la representación social generalizada de “adolescente argentino”, elementos que en muchos casos obstaculizan y hasta impiden posibles intentos de innovación de parte de una importante cantidad de docentes en relación con los materiales utilizados para la enseñanza de la lengua; además, la desprofesionalización del rol docente causante, entre otras cosas, de una escasa o a veces nula reflexión acerca de la naturaleza, validez y coherencia de los materiales didácticos de parte de algunos docentes y, conjuntamente, la ausencia de reflexión sobre las propias prácticas.

Sin embargo, está en nosotros no permitir que nos borren de nuestras conciencias que la tergiversación del rol docente es una de las formas de opresión de las que se vale el poder hegemónico para reducir nuestra tarea a la de meros técnicos, encargados de aplicar los que otros piensan en beneficio de una minoría. Sabemos que la desprofesionalización existe y es nuestra la responsabilidad y el derecho de desterrarla progresivamente mediante nuestras prácticas.

Como afirma Analía Gerbaudo en su artículo “Enseñar a leer y a escribir como contenido transversal. Preguntas y propuestas a partir de prácticas en curso”, resulta imprescindible que cada docente se coloque no “en el lugar de quienes aplican una fórmula o una categoría, sino en el de *autores*

de una propuesta para la que eligen recuperar determinados conceptos que entienden válidos para los contenidos que quieren desarrollar”.

Grupo C: De los contenidos y la ajenidad

El ACD interpreta el discurso [...] como una forma de “práctica social”.

El hecho de describir el discurso como práctica social sugiere una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan.

Fairclough y Wodak

Hipótesis básica 1: Es posible activar productivamente, con vistas al logro de lecturas críticas de los discursos, los *recursos de los miembros* (MR)³ que poseen los alumnos recurriendo casi exclusivamente, en una primera instancia, a sus conocimientos previos acerca de la lengua como sistema y de su respectivo metalenguaje.

Hipótesis básica 2: El estudio de las palabras en los planos de análisis semántico, morfológico y sintáctico puede resultar absolutamente productivo si se lo utiliza como puerta de entrada al abordaje de los discursos, en el nivel EGB 3.

Hipótesis básica 3: En la enseñanza de la lengua en la región centro-norte de la provincia de Santa fe, no se trabaja desde el Análisis Crítico del Discurso debido al desconocimiento o a consideraciones erróneas con respecto al mismo de parte de muchos de los docentes de Lengua en actividad y, como consecuencia, el tipo de estudios lingüísticos que se ponen al alcance de los alumnos –y de los docentes en cursos de capacitación– priorizan los aportes de la Lingüística Textual.

Una característica notoria de la mayoría de los alumnos de los grupos observados es la demostración de una escasa capacidad para realizar reconocimientos de las distintas clases de palabras. Esto, para quienes nos interesamos por el ACD, constituye un obstáculo muy significativo a la hora de intentar realizar abordajes discursivos con nuestros alumnos. Pensemos esto en una situación concreta; por ejemplo, plantearles a los alumnos el análisis de cómo el enunciador de un artículo dispone sus estrategias para lograr distintos efectos en los receptores. ¿Lo podremos hacer del modo más productivo si los chicos no tienen los conocimientos necesarios para poder reconocer mínimamente las distintas clases de palabras, las cosas del mundo que cada grupo pretende nombrar y los efectos diversos que las mismas son capaces de lograr?

Desde mi perspectiva, en esta región, como creo que sucedió en toda la provincia de Santa Fe y hasta en el país, el objeto lengua ha sufrido demasiados ultrajes de parte de quienes, tal vez con las mejores intenciones, intentaron convertirlo en algo más accesible para los alumnos. Sin embargo, el resultado ha sido, entre otras cosas, el desplazamiento paulatino de contenidos provenientes, por ejemplo, de la gramática estructural, y su reemplazo innecesario en el grado en que se concretó por contenidos de la gramática textual, y todo ello de un modo prácticamente incoherente, confuso, infundado. Es posible que, como ha ocurrido otras veces, esta situación sea producto de un mal uso de teorías lingüísticas y propuestas educativas.

La lingüística textual ha realizado aportes muy valiosos a los estudios de la lengua; sin embargo, su cristalizada permanencia en las agendas didácticas y los libros de texto utilizados en nuestra región podría ser unos de los obstáculos en nuestras escuelas si pretendemos desterrar el sentimiento de ajenidad de los alumnos en relación con el lenguaje. En consonancia con esta cristalización, muchas veces las propuestas del ACD son confundidas con las de la Lingüística textual por quienes no conocen las diferencias entre ambas.

Grupo D: De los alumnos y la ajenidad

Lo que sucede en las aulas depende, mucho más que de las normas legales, de lo que piensan los profesores y las profesoras acerca de su función y, también, por supuesto, de lo que esperan los alumnos y alumnas.

González Nieto

Hipótesis básica 1: La adecuada explicitación del *por qué* y *para qué* de los contenidos, materiales y propuestas de trabajo que presentamos a nuestros alumnos colaboraría notablemente en el impedimento de la “angustia” que sienten los mismos ante la inversión de tiempo en el estudio de contenidos que, de lo contrario, se les presentan como innecesarios y destinados a permanecer “aletargados” en sus memorias.

En los ensayos realizados con los grupos seleccionados pude detectar claramente que los alumnos de EGB 3 (y Polimodal) reclamaban, de un modo tácito y a veces también explícito, innovaciones en la enseñanza de la lengua. Esto se hizo evidente en el hecho de que los alumnos, en su mayoría, recibían muy bien aquellas actividades propuestas en las que se trataban contenidos significativos para ellos, tanto porque incluían temáticas que les resultaban interesantes como porque podían ver que utilizaban genui-

namente contenidos conceptuales con los que ellos contaban pero que se encontraban hasta ese momento aletargados en sus memorias.

Como docente, creo que en muchas oportunidades, tal vez por la vorágine en la que estamos enredados, tendemos a no escuchar o a restar importancia a algunos reclamos que los estudiantes, a través de sus actitudes, nos realizan. Escucharlos sería un buen paso para desterrar la ajenidad.

Con respecto a este punto, resulta interesante lo planteado por Paula Carlino, quien propone el concepto de “docentes inclusivos”, entendiendo por éstos a quienes enseñan más allá de lo explícito en los distintos discursos:

En síntesis, estos docentes enseñan, junto a los contenidos que imparten, a leer como miembros de sus comunidades disciplinares: enseñan a identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollan la historia o el contexto de estas posturas, alientan a reconocer cuál es la controversia planteada, cuáles son las razones que esgrime el autor del texto para sostener sus ideas, y finalmente ayudan a evaluar estos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber.

2. Las propuestas

A continuación presento los hitos de una experiencia de abordajes discursivos desde el ACD que realicé con un grupo de alumnos de segundo Polimodal, en una escuela de un pueblo del norte de la provincia de Santa Fe. Considero válido aclarar que no presento el relato de la experiencia completa, sino sólo algunos puntos que creo relevantes en esta instancia. Además, pretendo mostrarla no como una panacea, sino simplemente como una de las tantas propuestas posibles en relación con abordajes discursivos y que resultó, para mí y para mis alumnos, según lo enunciaron, una experiencia rica en cuanto a recorridos por los contenidos y, además, gratificante.

Con el fin de encontrar alguna vía que me condujese a comenzar a romper con ese sentimiento de ajenidad presente en las clases de lengua observadas, planifiqué una propuesta que partiese, como ya mencioné, de algunos de los aportes del ACD; en primer lugar, de las concepciones relativas a *qué es enseñar* y a qué consideramos como *lenguaje*. Desde mi perspectiva, dos miradas acerca de qué es enseñar que resultan complementarias y con las que acuerdo debido a la concepción de alumno que subyace a ellas, son las propuestas por dos intelectuales dedicados a luchar en contra de la opresión del hombre por el hombre: Paulo Freire y Norman Fairclough.

Para el primero, “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción y construcción” (47).

Para el segundo:

la enseñanza [...] no es traspaso de cosas (aunque sea una parte de ella); es también el desarrollo de la conciencia crítica sobre el entorno, y de la propia conciencia crítica del chico, su capacidad para contribuir a la conformación y reproducción de su mundo social.

[...]

La perspectiva del lenguaje como construido y constitutivo de lo social, frecuentemente falta (está demasiado ausente) en el dominio de la legitimación y naturalización de categorías discursivas [...] Estas formas de representación del lenguaje inhiben a los chicos a conceptualizarlo (concebirlo) como objeto de la conciencia crítica. Esto impide una orientación educativa genuina.

En cuanto al lenguaje, para Fairclough:

la concepción del lenguaje que necesitamos es “discurso”, lenguaje como práctica social determinado por estructuras sociales.

¿Qué es lo que precisamente esto implica? Primeramente, que el lenguaje es una parte de la sociedad y no de algún modo externo a ella. Segundo, que el lenguaje es un proceso social. Y tercero, que el lenguaje es un proceso condicionado socialmente, condicionado por otras partes no lingüísticas de la sociedad.

El lenguaje, desde esta perspectiva, no es concebido como pura artificialidad ni se pretende que deba ser estudiado como algo construido especialmente para su estudio; sino es, sobre todo, el lenguaje de las interacciones sociales.

Por otra parte, también tuve en cuenta que concepciones acerca del discurso y su enseñanza como las mencionadas exigen indefectiblemente una mirada también particular acerca de lo que es un texto. Éste, desde el ACD, deja de ser considerado como una isla para convertirse en un producto del proceso de producción textual y, por consiguiente, ahora es sólo una parte del proceso total de interacción social. Su análisis constituye tan sólo una parte del análisis del discurso, que también incluye el abordaje de los procesos productivo e interpretativo.

En esta experiencia, comenzamos con la realización de uno de los dos análisis que les propuse con el nombre de “ensayos”. El primero consistió en

el abordaje de una carta de lectores titulada “Delincuencia II”, extraída del diario *El Litoral* del día 6 de octubre de 2003.⁴ A través de las consignas que propuse pretendía, fundamentalmente, promover la activación de los MR; es decir, con este primer trabajo procuraba indagar en los conocimientos que poseían los alumnos y, paralelamente, ver cuáles de ellos los mismos chicos consideraban relevantes y pertinentes. Además, con este trabajo me propuse mostrarles el tipo de análisis que desarrollaríamos a lo largo de los siguientes tres meses y que los chicos de alguna manera “se soltaran” y pudieran expresarse acerca de temas que, según mis presupuestos, podían resultarles interesantes y donde el lenguaje jugaba un lugar central en la representación de las problemáticas tratadas. Las consignas propuestas fueron las siguientes.

Actividad de comprensión lectora, producción escrita y expresión oral
Objetivos:

–Relevar los conocimientos previos con los que cuentan ustedes como alumnos de 3ro. Polimodal.

–Presentarles la perspectiva adoptada por la cátedra en relación con el abordaje de las distintas producciones discursivas.

–Comenzar un proceso de familiarización y una progresiva inclusión en sus vocabularios de determinadas categorías y conceptos que serán utilizados para los análisis discursivos.

–Lean el texto “Delincuencia II” y respondan las consignas:

1) Comenten el contenido del texto entre los integrantes del grupo.

2) Reconozcan emisores y receptores del texto.

3) ¿En qué consiste el hecho fundamental que se relata? ¿Qué problemáticas sociales son puestas de manifiesto a través de la enunciación de dicho acontecimiento?

4) ¿Qué datos contextuales se textualizan?

5) ¿A quiénes apuntan las críticas del productor discursivo? Determinen los grupos de sujetos que éste construye a través del lenguaje y denle un nombre a cada uno. Para esta tarea, deberán extraer del texto las expresiones y las palabras que José Toscano utiliza para identificar y caracterizar a cada uno.

6) Teniendo en cuenta los análisis realizados, respondan la siguiente pregunta: ¿qué busca construir el productor textual: una explicación, una argumentación o una instrucción? Justifiquen sus respuestas.

Delincuencia, II

Señores directores: En estos días he sido víctima del accionar de delincuentes que parecen gozar de total impunidad. Resulta amargante razonar sobre esta situación, pues los malhechores, sin evidenciar temor y mucho menos aun pudor, ofrecen el producto de sus mismas raterías en el mismo vecindario donde las cometen.

Mi casita en el barrio Alto Verde es sumamente modesta y nunca poseyó ningún lujo. A pesar de ello, los amigos de lo ajeno en dos incursiones seguidas, ejerciendo singular violencia, me robaron absolutamente todo.

Tengo la casi certeza de que en la vecindad conocen a estos criminales. Es seguro que han sido vistos cargando los bultos de la rapiña, pero el temor que inspiran estos sujetos de mentalidad degenerada, salvajes y violentos, hace propicia la aplicación de la ley del silencio.

Ya hemos escuchado demasiados cacareos de funcionarios que tienen la obligación de combatir este flagelo pero, o son temerosos o son ineptos, de lo contrario debemos pensar en complicidades bastardas.

Que no quepa duda, los ciudadanos percibimos un tufillo a concubinato entre quienes tienen la obligación de velar por la seguridad y moderación de la comunidad y un malandrínaje cada vez más osado y prepotente.

Quiero destacar la corrección y cortesía con que fui atendido en la correccional policial de Alto Verde, en ocasión de concurrir a efectuar las correspondientes denuncias, por los señores oficiales Monzón y Salas. Lamentablemente, con esto no basta; en otras instancias de la Justicia se debería actuar en forma inmediata y contundente, aplicando la cura a esta enfermedad que afecta los fundamentos de la sociedad.

Los señores políticos, los señores jueces y las fuerzas de seguridad tienen la palabra. La democracia nada tiene que ver con la permisividad.

José Conrado Toscano.

DNI: 6 235 008. Ciudad.

Carta de un lector publicada por el diario *El Litoral* el día lunes 6 de octubre de 2003.

Esta actividad contenía conceptos que los alumnos habían abordado durante el EGB y los dos primeros años de Polimodal, algunos de los cuales se retomarían posteriormente en este año. A pesar de eso, en la mayoría de los casos se presentaron dificultades importantes relacionadas, sobre todo, con la diferenciación de los conceptos *hecho* y *problemáticas*, y con lo que buscaba construir el productor textual (pregunta 6). Más allá de esto, la mayoría de los alumnos se mostró interesada (y desconcertada) en el tipo de actividad propuesta.

Durante las clases siguientes, abordamos contenidos como “La comunicación” (Jakobson y Orecioni), incluyendo: tipos de comunicación: institucional, masiva e interpersonal, valoración social y significación, significado de base y significado social, la construcción del significado social en el texto, emisor explícito y emisor enmascarado, entre otros.

Otro trabajo que realizamos luego (y conjuntamente) con el abordaje de teoría y práctica relacionado con los temas mencionados, estuvo referido al Golpe Militar del 24 de marzo de 1976. En esta oportunidad, los alumnos analizaron la *Proclama del 24 de marzo de 1976*, y las consignas propuestas fueron las siguientes:

Trabajo: La Comunicación. 30 años del Golpe Militar en la Argentina

- 1) En el texto se construyen dos grupos contrapuestos mediante la conformación de dos campos semánticos: el problema y la solución:
 - a. ¿A través de qué estrategias se lleva a cabo dicha construcción? (uso de expresiones, de sustantivos, de adjetivos y de verbos con carga semántica positiva o negativa, uso de pronombres personales, etcétera).
 - b. ¿De qué otra manera denomina el productor discursivo a cada uno?
- 2) Explicá “con tus palabras” la última oración del primer párrafo.
- 3) Reconocé los siguientes elementos: emisor/es del texto, receptor previsto y el mensaje que se pretendía que este último creyera. Luego determiná qué grado de veracidad existió entre lo que se transmitió en dicho mensaje y lo que ocurrió históricamente.
- 4) Elaborá un texto claro donde relaciones los factores contextuales que pueden haber influido en el hecho comunicativo concretado a partir de la Proclama del 24 de marzo de 1976 y las determinaciones psicológicas de sus participantes.
- 5) Explicitá las competencias culturales e ideológicas que están en juego para los receptores actuales de la Proclama.
- 6) ¿A qué tipo de comunicación correspondió en su momento y a cuál corresponde en la actualidad el hecho comunicativo analizado?

Proclama del 24 de marzo de 1976

Agotadas todas las instancias de mecanismo institucionales, superada la posibilidad de rectificaciones dentro del marco de las instituciones y demostrada en forma irrefutable la imposibilidad de la recuperación del proceso por las vías naturales, llega a su término una situación que agravia a la Nación y compromete su futuro. Nuestro pueblo ha sufrido una nueva frustración. Frente a un tremendo vacío de poder, capaz de sumirnos en la disolución y en la anarquía, a la falta de capacidad de convocatoria que ha demostrado el gobierno nacional, a las reiteradas y sucesivas contradicciones demostradas en las medidas de toda índole, a la falta de una estrategia global que, conducida por el poder político, enfrentara a la subversión, a la carencia de soluciones para el país, cuya resultante ha sido el incremento permanente de todos los exterminios, a la ausencia total de los ejemplos éticos y morales que deben dar quienes ejercen la conducción del Estado, a la manifiesta irresponsabilidad en el manejo de la economía que ocasionara el agotamiento del aparato productivo, a la especulación y corrupción generalizadas, todo lo cual se traduce en una irreparable pérdida del sentido de grandeza y de fe, las Fuerzas Armadas, en cumplimiento de una obligación irrenunciable, han asumido la conducción del Estado. Una obligación que surge de serenas meditaciones sobre las consecuencias irreparables que podría tener sobre el destino de la Nación, una actitud distinta a la adoptada. Esta decisión persigue el propósito de terminar con el desgobierno, la corrupción y el flagelo subversivo, y sólo está dirigida contra quienes han delinquido y cometido abusos de poder. Es una decisión por la Patria, y no supone, por lo tanto, discriminaciones contra ninguna militancia cívica ni sector social alguno. Rechaza, por consiguiente, la acción disociadora de todos los extremismos y el efecto corruptor de cualquier demagogia. Las Fuerzas Armadas desarrollarán, durante la etapa que hoy se inicia, una acción regida por pautas perfectamente determinadas. Por medio del orden, del trabajo, de la observancia plena de los principios éticos y morales, de la justicia, de la realización integral del hombre, del respeto a sus derechos y dignidad. Así, la República llegará a la unidad de los argentinos y a la total recuperación del ser nacional, metas irrenunciables, para cuya obtención se convoca a un esfuerzo común a los hombres y mujeres, sin exclusiones, que habitan este suelo. Tras estas aspiraciones compartidas, todos los sectores representativos del país deben sentirse claramente identificados y, por ende, comprometidos en la empresa común que conduzca a la grandeza de la Patria. Al contraer las Fuerzas Armadas tan trascendente compromiso, formulan una firme convocatoria a toda la comunidad nacional. En esta nueva etapa, hay un puesto para cada ciudadano. La tarea es ardua y urgente, pero se

la emprende con el absoluto convencimiento de que el ejemplo se predicará de arriba hacia abajo y con fe en el futuro argentino.

La conducción del proceso se ejercitará con absoluta firmeza y vocación de servicio. A partir de este momento, la responsabilidad asumida impone el ejercicio severo de la autoridad para erradicar definitivamente los vicios que afectan al país. Por ello, a la par que se continuará sin tregua combatiendo a la delincuencia subversiva, abierta o encubierta, se desterrará toda demagogia. No se tolerará la corrupción o la venalidad bajo ninguna forma o circunstancia, ni tampoco cualquier trasgresión a la ley en oposición al proceso de reparación que se inicia. Las Fuerzas Armadas han asumido el control de la República. Quiera el país todo comprender el sentido profundo e inequívoco de esta actitud para que la responsabilidad y el esfuerzo colectivo acompañen a esta empresa que, persiguiendo el bien común, alcanzará, con la ayuda de Dios, la plena recuperación nacional.

(Firmado)

Jorge Rafael Videla, Tte. Gral. Comandante Gral. Del Ejército; Emilio Massera, Almte. Comandante Gral. De la Armada; Orlando Ramón Agosti, Brig. Gral. Comandante Gral. De la Fuerza Aérea.

Como puede observarse, desde el trabajo realizado en el primer día de clases, fui introduciendo progresivamente varios conceptos relacionados con los análisis propuestos por el ACD con el fin de que los alumnos detectaran la relevancia de la intuición en los análisis lingüísticos y, posteriormente, la necesidad y las ventajas de la sistematización de dichas intuiciones. Por otra parte, y en cuanto a los materiales preferí, para los abordajes, los proporcionados por los medios de comunicación masiva, fundamentalmente artículos periodísticos y de Internet y, para el tratamiento de conceptos del ACD y de otras disciplinas, llevé a cabo la elaboración de fichas de cátedra.

Posteriormente, comenzamos con lo que constituyó el trabajo más importante de estos tres meses, ya que operó como corolario de los abordajes discursivos realizados. En él, los alumnos pusieron en juego no sólo sus lecturas (las de otros años y las motivadas por esta propuesta) y los conceptos teóricos aprendidos, sino también el respeto por los aspectos formales pautados y, lo que es más importante, sus intereses y las estrategias para darlos a conocer y para defender sus posturas.

Los pasos que realizaron los alumnos para concretar el trabajo final fueron los siguientes:

1. Elección de un tema que les resultara atractivo y que pudiera ser productivo para ser abordado desde el ACD. Algunos alumnos me consultaron qué temas podían elegir; otros llevaron a cabo la selección solos.
2. Búsqueda de textos relacionados con el tema elegido en Internet y en otras fuentes.
3. Lectura de los textos y localización de marcas o pistas lingüísticas que los podrían llevar a justificar la interpretación global del texto y de la posición defendida por el productor discursivo. En estas pistas se incluyeron, por ejemplo, palabras impugnadas ideológicamente, relaciones léxicas ideológicamente significativas, eufemismos, metáforas, refranes, hipérboles, claridad o no de la agentividad, tipos de registros y de oraciones (activas, pasivas, impersonales, afirmativas, negativas, exclamativas, interrogativas), modalizadores, uso de pronombres personales, convenciones interaccionales empleadas, etcétera.
4. Agrupamiento de las marcas textuales de acuerdo con las estrategias de manipulación enunciativa estudiadas y nominalización de otras estrategias capaces de abarcar las huellas localizadas.
5. Elaboración del trabajo escrito de acuerdo con las normas exigidas por la cátedra.
6. Presentación del trabajo definitivo en día, hora y lugar pautados de antemano e inamovibles.

Paralelamente, los alumnos se vieron obligados por el curso mismo del trabajo a revisar la mayoría de lo dado desde el primer día de clase, tanto los conceptos teóricos como los trabajos realizados y a llevar a cabo consultas entre ellos, a mí y a docentes de otras materias como, por ejemplo, Formación Ética y Ciudadana. También este trabajo les exigió, en la mayoría de los casos, indagar en textos que abordaban las problemáticas seleccionadas o algunos aspectos relacionados con la misma; por ejemplo, el *Catecismo de la Iglesia Católica*, temas musicales, otros artículos extraídos de Internet, etcétera.

Los principales obstáculos que encontré durante la realización de esta actividad tuvieron que ver, por un lado, con la escasez de sistematización de algunos conocimientos que los chicos poseían. Es decir, a pesar de que ellos contaban con herramientas relativas a la gramática estructural sin las cuales este trabajo hubiese sido prácticamente imposible, en muchas oportunidades los chicos conocían elementos, fenómenos y estructuras con nombres distintos, o bien podían reconocer estrategias pero no nominalizarlas; incluso, una vez que las habían reconocido y también su funcionamiento, cuando yo las nominalizaba ellos sentían que dejaban de entenderlas debido a la

novedad de los términos que yo mencionaba. Por otro lado, me resultó muy difícil no guiarlos a que realizaran “mi” lectura. Supongo que esto no es tan malo, siempre y cuando no llegue a tomarse una posición autoritaria al respecto. Pero, al fin y al cabo, no podría enunciar algo con certeza absoluta con respecto a esto, ya que en ningún momento nadie expresó una lectura radicalmente opuesta a la que yo los guiaba.

Esta experiencia constituye sólo una muestra de lo que podemos ayudar a construir a nuestros alumnos. En otras oportunidades, pudimos realizar otros trabajos donde los procesos vivenciados por cada alumno se hicieron mucho más evidentes y, por ende, constituyeron experiencias más ricas, tanto para mí como docente como para cada alumno; esto, porque brindaron a los chicos las posibilidades de comprobar la utilidad de muchos de sus MR y, a mí, de detectar con qué contenidos conceptuales y habilidades contaban realmente mis alumnos y, de este modo, poder intentar potenciarlas o acrecentarlas.

Para finalizar, transcribo fragmento del artículo de Rosa Rottemberg donde reflexiona en torno a las características que, desde su perspectiva, deberían poseer los libros de texto que pretenden ser innovadores, cita que considero apropiada también para propuestas que nosotros podemos construir para trabajar con los chicos. Este fragmento, según creo, podría interpelarnos a la hora de pensar y concretar nuestras prácticas:

La innovación es un cambio en el contexto de la mejora, requiere propósitos, afecta a las ideas, a las prácticas y a las estrategias que se utilizan.

[...] el libro de texto puede ser diseñado y concebido como un material de enseñanza innovador en la medida en que puede implicar cambios en las prácticas escolares y en las concepciones acerca del conocimiento, acerca de la enseñanza y del aprendizaje. El libro de texto es innovador si expresa claramente intenciones, si desarrolla contenidos significativos desde el punto de vista de la disciplina que enseña, desde el punto de vista del lector y también si ofrece propuestas y aportes para la solución de problemas socialmente relevantes. Es innovador si en su interlocución con el docente deja abiertos espacios para su intervención como responsable de la tarea del aula. El libro de texto es ante todo una fuente de información y no una instancia de la programación didáctica.

Una característica a nuestro entender fundamental para referirnos a un libro de texto como innovador se vincula con una concepción del conocimiento como abierto, inacabado, sujeto a grupos de personas y contextos de crecimiento, avances, estancamientos e incluso retrocesos. (134-135)

Notas

¹ Tal vez a alguien le parezca raro y hasta inapropiado hablar de sentimientos en un ámbito que, desde determinadas perspectivas, se pretende puramente “académico”. Supongo que, adoptar una postura u otra, depende de qué es lo académico para cada uno y, sobre todo, de qué concepciones guían las prácticas de cada docente.

² Una característica que marca mis trabajos en todos los ámbitos, es que los pienso y los concreto fundamentalmente “desde la carencia”. Por ejemplo, cuando reflexiono acerca de la selección de los materiales para el trabajo con mis alumnos, me transporto a mis días como estudiante en la escuela media (ya que es allí donde trabajo actualmente) y recuerdo los tipos de textos con los que generalmente tenía que enfrentarme. En demasiadas oportunidades se trataba de textos exageradamente previsibles que daban lugar a análisis que tenían que ver, casi exclusivamente, con el texto como principio y fin, sin involucrar lo que generalmente tendemos a pensar como “el resto” o “lo otro” y que, en realidad, es parte misma de todo el pro-

ceso de interacción social. Hoy, desde mi incipiente experiencia, considero que una de las maneras posibles para enfrentar y desterrar la apropiación no genuina del lenguaje es justamente el trabajo con textos “de verdad”, con esos que nos tiran por debajo de la puerta, que encontramos en los diarios, que nos cruzamos cuando vamos en un colectivo y que no los podemos traer materialmente porque quedan pegados en las paredes hasta que vengan otros y usurpen sus lugares... Y el trabajo con estos textos en el aula es pensado, sólo como un punto de partida, ya que la parte más sustancial será llevada a cabo únicamente por nuestros alumnos, ya sin nuestra ayuda, en el resto de sus vidas cotidianas.

³ Según Fairclough, los MR son los conocimientos del lenguaje, las representaciones de los mundos natural y social, los valores, las creencias y las suposiciones de los sujetos.

⁴ Los alumnos trabajaron con copias de los textos originales, no con los que aquí presento tipeados.

Referencias bibliográficas

- Carlino, Paula.** “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. *VI Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*. Buenos Aires, 2003 (mimeo).
- Eisner, Elliot.** *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Fairclough, Norman.** *Language and power*. London: Longman, 1989.
- Freire, Paulo.** *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI, 1998.
- Frigerio, Graciela.** *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires: Kapelusz, 1995.
- Gerbaudo, Analía.** “Enseñar a leer y a escribir como contenido transversal. Preguntas y propuestas a partir de prácticas en curso”. *Materiales para instancia de articulación UNL-Nivel Polimodal*. Mani, Héctor y Analía Gerbaudo, editores. Santa Fe: Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 2004.
- Lomas, Carlos.** *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Volumen II. Barcelona: Paidós, 1999.
- Narvaja de Arnoux, Elvira.** *Análisis del discurso*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2006.
- Rottemberg, Rosa.** “Los libros de texto para la innovación”. *Enseñanza innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Edith Litwin, coordinadora. Buenos Aires: El Ateneo, 1997.
- Van Dijk, Teun.** *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: a multidisciplinary introduction*. Volume 2. London: Sage Publications, 1997.

Notas para pensar la enseñanza de la literatura en las escuelas medias de la ciudad de Santa Fe (1984–1995)

Conversaciones con una profesora¹

Daniela Coniglio

Emma había aceptado ser entrevistada por mí. Esa mañana discutimos largamente sobre el tema y el interés de la entrevista. Concertamos luego una cita y convinimos en que la conversación sería grabada.

Los días previos a nuestro encuentro fueron jornadas de intenso trabajo sobre la construcción del guión para la entrevista. Entendía que ésta debía ser abierta y dinámica: seguir el modelo de una conversación, y no del intercambio formal de preguntas y respuestas. Así, tracé algunos ejes que, sin duda, sufrirían variaciones en el curso de nuestra charla. No obstante, lo oportuno –pensaba–, sería dejar que mi informante se expresara sin restricciones, sin inhibiciones.

Confeccionado el temario, restaba suspender juicios y mantenerme alerta respecto de la ilusión de transparencia, pues lo que estaba a punto de producirse no sería más que un relato, una construcción subjetiva acerca de algo...

1. El escenario

La conversación fue ordenándose en torno a dos tópicos: “La cesantía” y “El retorno a las escuelas”. El que denomino “la cesantía” recorre sin embargo el conjunto de temas que *Emma* aborda a lo largo de la entrevista. Quiero decir que la referencia a la *separación forzosa del cargo*² será recuperada de forma recursiva en otros momentos de la narración.

Indudablemente, la *expulsión* (*locus* que la entrevistada selecciona para montarse en el discurso, primero como un *yo* individual, después como sujeto colectivo: “los profesores que fuimos cesanteados, que fuimos muchos, más de lo que la gente cree”), constituye el episodio de mayor condensación dramática dentro del relato. El conflicto suspende un orden anterior: “Yo empecé a trabajar como directora de curso... con eso entré a trabajar en Brown, en la dirección de curso, y simultáneamente, empecé a estudiar Letras. Yo soy plan ‘70, o sea el plan de transición de la Universidad y me recibí en el ‘75... más o menos. Hice la práctica en el ‘75, y en el ‘76 me dejan cesante como directora de curso”; y se hace tanto más intolerable ante la ausencia de justificaciones: “Nunca hubo ningún tipo de explicación. Nunca, para nadie”.

Ahora bien, la *cesantía* se inscribe en el discurso no sólo como *violencia ejercida sobre el derecho al trabajo*, sino también como *lo que inhabilita* una carrera, una proyección profesional: “yo trabajé en cualquier cosa; fue la única vez que mi marido me mantuvo: tejía, vendía perfumes, *shampoo* y todas esas cosas. Horrible. Sí, nada de profesión. Un período muy terrible porque tampoco uno tenía ganas de sentarse a estudiar. [...] quizás yo hubiera tenido que sentarme a estudiar y rendir concursos en la Universidad cuando éstos se abrieron en la etapa de Alfonsín, pero no, no, no, no... no tenía ánimos. No podía hacerlo. Entonces también me perdí los concursos”. La entrevistada admite que su carrera como Profesora de Lengua y Literatura se inicia tardíamente, con la vuelta democrática: “Así que yo... volví a empezar mi carrera, obviamente no en Brown donde estaba, sino que empecé a trabajar en los pueblos, y pude volver a Brown recién en el ‘90”. La cesantía que arrebató y frustra reaparece hacia el final de la entrevista: “yo quedé cesante cuando tenía 32 años. Volví a la docencia cuando tenía 38. Es tarde. Es tarde para iniciar una carrera. Entonces, era tarde para la carrera que yo quería hacer”.

La *cesantía* se discursiviza, asimismo, como *estigmatización social*: “casi todas las cesantías que nosotros tenemos son por la Ley de Seguridad que existía en ese momento. No es Ley de Prescindibilidad, es Ley de Seguridad. Éramos ‘subversivos’, y por eso se nos cesanteaba”. La entrevistada sostiene que no sólo le fue sustraída la posibilidad de disponer de su propio trayecto profesional (“también me perdí los concursos”), sino que tuvo que cargar además con el rechazo y la desaprobación de sus pares: “El rechazo de los que estuvimos cesanteados y presos fue muy grande dentro de la docencia. Muy grande. Por lo tanto hasta muy adentrados los ‘90 seguimos siendo los chicos malos con los que había que tener ciertos cuidados”. Se vulneran

los vínculos interpersonales y asoma la sospecha: “Éramos personas con... las que había que tener cuidado, porque vaya a saber en qué habíamos estado”. Con la expresión “los chicos malos”, *Emma* alude al modo en que se ve, dentro de la docencia, al profesor cesante; y esto ocurre “hasta muy adentrados los ‘90”, asegura. “Porque los que tuvimos que ver con cosas feas durante esa época... no hablamos. No podíamos hablar. No hablamos. No teníamos capacidad de hablar, ni había capacidad de escucha. Por lo tanto, ese... prejuicio se prolongó en nosotros, o sea, la gente que había pasado en cierta manera algunas situaciones”. Lo que *Emma* no nombra o no puede nombrar de forma expresa (“cosas feas”, “algunas situaciones”) sugiere el grado de hermetismo que agobia a las instituciones escolares, aun durante la *primera posdictadura*.³ Y es que la estrategia represiva de la dictadura –la más obvia y externa–, dirá Tedesco (27), consistió en expulsar docentes, controlar contenidos y comportamientos visibles; pero el proyecto autoritario no se limitó a esto. Lo que se pretendía era lograr la internalización de patrones de conducta que aseguraran la permanencia de los valores propugnados. Valores que, según deja entrever *Emma*, siguieron operando en las escuelas (acaso subrepticamente) durante los primeros años de vida democrática.

Nótese que en el relato de *Emma* la *escuela* cobra un carácter ambivalente: es la que expulsa pero también es la que acoge. Restituye la identidad sustraída, aun que condena: “en el ‘76 me dejan cesante como directora de curso. Y no me reincorporaron nunca a la dirección de curso; pude volver a Brown recién en el ‘90... a Brown, que era el amor de mi vida, mi escuela de pertenencia y de donde me habían sacado. [...] pero volví como profesora, no como directora de curso, como debiera haber sido”. Esto hace de ella un ámbito particularmente hostil: “Yo considero que alguien de adentro de la escuela tiene que haber dado nuestros nombres, que la cosa no fue solamente un asunto de los servicios de seguridad. Por qué lo hicieron, no tengo la menor idea. Yo nunca estuve en un partido político, nunca estuve en una agrupación”. La escuela se tematiza, una vez más, como territorio fragmentado, escindido, roto.

Emma califica el *retorno a la vida de las escuelas* (siguiente tópico) como “estresante”. La vuelta a las aulas ocurre en un escenario diferente al conocido: “Yo nunca había trabajado en las escuelas de pueblo. Es otra historia. Hacíamos toda la ruta, como hacen los profesores. Salíamos temprano, volvíamos a la noche y... hacíamos la ruta completa; era distinto. *Emma* aclara: “de todas maneras me ayudó”. El campo, connotado como refugio y protección (“un lugar donde prácticamente nadie me conocía, por lo tanto pude guardar las historias en el bolsillo”), contrasta con la ciudad, amenazante: “para mí

fue bueno trabajar en el interior... y con gente más joven, con gente menos conocedora de los movimientos de la docencia a nivel de las ciudades, menos conocedora de la historia que había pasado. Yo siempre decía: vamos por la ruta por donde va la historia; cuando nos bajamos de la ruta y entramos al pueblo... entramos a la a-historia. No había pasado la historia por ahí”.

El par opuesto “campo/ciudad” organiza todo este segmento de relato. Mientras el campo preserva y cura (“a mí me hizo bien, en el sentido de dejar que me volviera a parar dentro de la docencia, que me pudiera parar y sentirme menos lastimada... como para poder afrontar después la ciudad de nuevo”), el regreso a la ciudad significa el reencuentro con la historia, con *su* historia: “entrar en el Industrial o volver a Brown fue muy muy difícil, porque en el Industrial tenía compañeras que habían estudiado conmigo, pero además tenía los que habían sido mis profesores, ahí adentro y en Brown tenía mis antiguos compañeros de trabajo”. La urbe pone a prueba. Y a diferencia del campo, márgenes desde los cuales *Enma* siente que puede reconstruir la subjetividad vulnerada, pues la gente era “menos conocedora de la historia que había pasado”, en la ciudad, en cambio, “la gente estaba muy... armada para no hablar con nadie y yo tenía mucho temor de hablar con la gente. Fue muy difícil ir *aggiornandose*”. La vuelta a la vida profesional no fue fácil para nadie, concluye *Enma*, “para ningún docente”; y es que el miedo y el silencio no abandonan las escuelas “hasta adentrados los ‘90”, había declarado antes.

Ahora bien, el *silencio* que oprime a las instituciones escolares de la primera posdictadura admite en su relato matices distintos. Hay un silencio que está ligado a la *desconfianza del otro*, “no se habla porque no se sabe frente a quién está uno. Nosotros no hablábamos porque sabíamos que se nos catalogaba como los chicos malos, y el otro no hablaba porque no sabía frente a quién estaba y no sabía qué era lo que iba a pasar”; otro silencio que opera como *estrategia de supervivencia*: “Los profesores que habían quedado se tuvieron que cuidar mucho. Los que trabajaron durante la época del Proceso quedaron muy *shockeados*, muy asustados; entonces cerraron sus discursos, elaboraron un discurso nuevo o un no-discurso, como digo yo... esa facilidad del profesor de no decir nada, de no estar diciendo nada”; pero también un silencio que resulta de la *imposibilidad de nombrar el horror*, pues no hay lenguaje que pueda decirlo; el horror es inefable: “No podíamos hablar. No hablamos. No teníamos capacidad de hablar, ni había capacidad de escucha”. De una u otra forma, el ‘80 “es una etapa muda”, remata *Enma*; “porque todos tienen miedo del otro. Nunca vamos a terminar de valorar hasta dónde agujereó el proceso en la condición humana. Hasta dónde embromó las relaciones, las interrelaciones”.

El '80 es además “la docencia total y absolutamente dividida, y las Escuelas Medias abandonadas, porque las cesantías están ahí. El grueso de la docencia cesante es de Media. El que molesta es el profesor, y sobre todo el profesor de Ciencias Sociales. Cuando nosotros queremos volver a la docencia, tenemos que asociarnos a la Casa del Maestro para que la Casa del Maestro luche para que se nos reincorpore. Tuvimos que afiliarnos todos en masa a la Casa del Maestro. Después, pelear por las Comisiones Internas. Formamos una Comisión Interna de Reingresantes y desde ahí peleamos la vuelta a la docencia”. La entrevistada sugiere que la recuperación democrática *en* las escuelas habría sido muy lenta. Éstas se reorganizaron como pudieron; como si ese “ir *aggiornandosi*” hubiera sido a tientas y en soledad. Pues mientras *Emma* encuentra en lo colectivo, en la agremiación “en masa”, una estrategia de retorno al aula, en el plano individual, sin embargo, experimenta el desamparo: “en el '80, nosotros, a niveles gremiales, estábamos en esa lucha: ¿se rearmen los gremios?, ¿cómo se rearmen?... Lo que en la escuela significaba... ‘mmm’. Hasta dónde me meto, con quién me meto”. Esto último pone de manifiesto la ausencia de políticas estatales de contención y/o acompañamiento tanto para los que regresaban a las instituciones escolares como para los que se habían quedado o los que ingresaban por primera vez al sistema. La falta de reconocimiento de los que habían sido expulsados por razones políticas, reconocimiento que *Emma* demanda principalmente al Estado, habría vulnerado los vínculos entre profesionales y con el conjunto social. Es posible conjeturar que esa falta de reparación (material y simbólica) legitimara la continuidad del *statu quo* y dilatará la restitución democrática en las escuelas.

El escenario manifiesta no obstante algunos cambios cuando se recobra la palabra: “Quizás después del '90, y cuando la gente empezó a darse cuenta de la otra historia, de la historia oculta, las cosas se fueron renovando bastante. Hubo otro movimiento más interesante... Nosotras nos reíamos y decíamos ‘mirá cómo los alumnos aprenden a hablar’; los pibes volvieron a opinar, volvieron a formar los Centros de Estudiantes, volvieron a hablar en clase. El alumno del '80 no hablaba; el profesor del '80, tampoco. Claro, claro, nada más allá de los límites”. En cuanto al colectivo docente, “el cambio del '86 nos dio aire. Abrió puertas”; (la entrevistada hace referencia a la Reforma Curricular Provincial del año '86)⁴. “¿Por qué digo aire...? Porque obligó a discutir en las Escuelas. El Currículum del '86 se discute en las Escuelas; se bajan los documentos; se discute por departamento. La gente de la Comisión Curricular viajaba y discutía con nosotros, mano a mano, lo que se intentaba... y eso provocaba grandes disputas. A mí me parece

que fue provechosa en un momento en que parecía que nada iba a moverse, que nada iba a cambiar”. Pasada la euforia alfonsinista, “Alfonsín ya había perdido las elecciones del ‘85”, explica *Emma*, sobreviene la incertidumbre: “nosotros decíamos adónde vamos. Y hasta ahí nadie había hablado y la educación seguía... con ese peso tan terrible del quedarse callado. Y el ‘86 nos obliga a esto, y nos obliga a reestructurar todo. En el caso de los profesores de Lengua, tuvimos que reestructurar teóricamente la lengua y... la literatura”.

La entrevistada confirma que el logro del proyecto de reforma fue haber *rehabilitado* la discusión en las instituciones “en un momento en que parecía que nada iba a moverse”; la palabra de los docentes recuperaba su legitimidad y volvía a circular en las escuelas: “nos obliga a poner la cosa sobre la mesa y reformular. Para mí fue re-importante en la Provincia de Santa Fe este proyecto. No sé si fue bueno, si fue malo, si dio resultados o no... Pero que en un momento donde nadie, nada se movía, ni las moscas, nos obligó a sentarnos en público y en privado, en las escuelas, en mesas de discusión. Y eso fue bueno. Eso fue total y absolutamente bueno”.

La palabra traspone las fronteras del ámbito privado y conquista el espacio público.

2. Enseñar Literatura

La obra estaba incompleta, convengo en ello; hemos demolido el antiguo régimen en los hechos; no hemos podido suprimirlo completamente en las ideas. No basta destruir los abusos; es menester modificar las costumbres. El molino ya no existe, pero el viento que lo movía aún continúa soplando.

Victor Hugo *Los miserables*

La reforma curricular del año ‘86 significó, además, el abandono progresivo del estructuralismo que había dominado la enseñanza de la lengua en las aulas durante al menos dos décadas, y que “vino como anillo al dedo durante la época del Proceso. Con eso se obviaba cualquier planteo ideológico. Por un lado, enseñabas sujeto y predicado y, por el otro, enseñabas la estructura del texto ¿no?... el botecito salvador en la etapa en la que no podías hablar”. La lengua se abre a los enfoques comunicativos y se produce una vuelta a la semántica que, en palabras de *Emma*, resultó “provechosa en esa coyuntura”. Con todo, cabe preguntarse, en qué medida estas teorías, postuladas como superadoras del estructuralismo gramatical de los ‘60, permitieron

efectivamente revisar, en el campo de la enseñanza, las concepciones (más normativas y descriptivistas respecto del objeto y respecto de los modos de enseñar y/o aprender lengua. Dicho en otros términos, en qué medida éstas hicieron posible reformular en las rutinas de aula el horizonte de abordajes para el objeto escolar *lengua*, ahora mirado como *lengua en uso*, como *comunicación*. Pues, parafraseando a Bombini, para que el cambio en el terreno didáctico se produzca no basta con la actualización de saberes de la disciplina lingüística; “es necesario prestar atención al modo en que estas teorías ingresan como aportes a un cambio en las prácticas” (*Reinventar la enseñanza* 55).

En cuanto a la Literatura, la entrevistada destaca que la capacitación impulsada por la Comisión de Cambio Curricular no fue tan sistemática como en el área Lengua. Enfatiza, no obstante, las ventajas que supuso la ruptura con el modelo historicista para la lectura literaria en las aulas: “se van abandonando estas cuestiones que habían servido también de escape; se abandona la historia de la literatura. Se interrumpe ese modelo que venía de muy atrás y... eso es bueno. Romper con ese determinismo que daba el proceso histórico en la visión de la literatura, y romper con el análisis estructural del relato era algo muy fuerte”. Ciertamente, dirá Bombini, en el ámbito de la escuela media, el año 1984 representa un quiebre respecto del modelo historiográfico, cuestionado desde su consolidación (“La literatura” 61). Ya en la década del ‘60 se registran críticas hacia el modelo de la historia literaria para la enseñanza de la literatura en la escuela, y desde esa época –advierte el autor– tienen lugar notables procesos de ampliación del canon de lecturas para la escuela media, respaldados tanto por el ingreso a la universidad de autores como Borges o Cortázar, como por el fenómeno editorial del *boom* latinoamericano. Ahora bien, culminada esa etapa interesante, las dictaduras de los ‘70 y ‘80 son oportunas para la reconsolidación del modelo historiográfico enraizado en la tradición nacionalista, excluyendo a los autores incorporados en la década anterior (59). Es con la recuperación democrática que se registra en la escuela media un fenómeno de apertura a la lectura de nuevos textos: hace su aparición la llamada literatura juvenil y se incorporan progresivamente en las aulas lo que Bombini (62) designa como *nuevos objetos culturales* (fotonovela, historieta, letras de rock); también ciertos materiales provenientes de la cultura oral tradicional y de tipo regional.

Sin embargo, advierte *Ema*, tampoco se ensayaron en aquel entonces modos alternativos de lectura: “cada cual se las arreglaba como podía y te digo que se armó un desastre, en el sentido de que los alumnos leían de acuerdo

al profesor que tenían. Y se fueron renovando los cánones de esa manera. En lo que sí estuvimos todos de acuerdo... en que la literatura era contemporánea”. Cabe sospechar que el movimiento que a partir de los ‘80 señaló la crisis de los modelos tradicionales para la lectura de literatura no supuso el desarrollo de alternativas didácticas en el campo literario. Las llamadas didácticas *anti-intervencionista* o vivenciales que se registran por esos años (acaso como herencia de ciertas formulaciones derivadas del ámbito de la educación no-formal), y que surgen como reacción al historicismo dominante, habrían contribuido incluso a una progresiva *des-escolarización* de la enseñanza literaria. Tendencia que define algunas de las debilidades que recorre la situación actual de su enseñanza en el nivel medio, y que acabaría por consolidarse sobre todo con la Reforma Curricular de los años ‘90. (Aludo al desplazamiento de la literatura de su lugar central en el currículum, a la condición de subsidiariedad de las prácticas de lectura en las aulas, a la ausencia de nuevas perspectivas teórico-metodológicas para su abordaje).

En orden al *canon* de lecturas literarias, la entrevistada señala: “empezamos a leer los pastos y los pájaros, porque se abandonan en primer año de la escuela los griegos y los egipcios y se pasa a dar historia de Santa Fe. Y como se trabajaba, o se intentaba trabajar, en unidades temáticas, un poco ampliadas (se cuidaron muy bien de decir que estábamos trabajando por áreas.) No, no, no... seguían las asignaturas, pero había que interdisciplinar: si estabas dando la geografía de Santa Fe y la historia de Santa Fe, ni se te ocurra dar literatura francesa. Tenías que dar literatura santafesina. Y entonces ahí *envasamos a las calandrias*”. Según los dichos de *Enma*, el trabajo conforme a “unidades temáticas... un poco ampliadas”, exigía la manipulación de cierta literatura acorde a la historia y la geografía estudiadas por los alumnos; es así como a partir del ‘86 los autores regional-santafesinos se integrarán al canon de textos seleccionados para la enseñanza.⁵ Sin embargo, la *selección* supuso la incorporación de algunos autores de la región y el abandono de otros, insinúa *Enma*. “Yo siempre digo: hay buenos escritores santafesinos que obviamente por ahí el plan de estudios no tomó”. Y es que el currículum, lejos de ser un objeto neutral, constituye una zona de enfrentamientos entre fuerzas en pugna; un dispositivo de selección de *tradiciones*⁶ conforme a intereses. En otras palabras, lo que la entrevistada está diciendo es que el plan de estudios del ‘86 habría sido el territorio desde el cual se legitimó la selección de una *tradicón literaria regional*; aunque no sin conflicto. Pues la cultura no se impone ni impone su hegemonía sobre un medio neutro y pasivo (Williams 135-136); por el contrario, cualquier proceso de hegemonía es siempre resistido y desafiado por alternativas opuestas que lo cuestionan y amenazan.⁷

En efecto, *Enma* habla de la resistencia que despertó en aquel entonces el término *regionalismo* entre los profesores de literatura: “nos resistimos bastante a esa mirada. Tuvimos serias discusiones y no lograron convencernos. Por lo menos a un grupo grande de nosotros no lograron convencernos acerca de la *regionalidad*”. Sin embargo, el debate que se produce en torno a *lo regional literario* excede el ámbito de la escuela media: “Yo me acuerdo que paralelamente a este plan de estudios, la Universidad hace el primer encuentro de Literatura donde se discute el regionalismo. Tiene que haber sido fin del ‘80, ‘80 y pico. Y los autores no se ponen de acuerdo. Los cordobeses estaban convencidos de que había que ser regional. Ésa fue una discusión que vino muy bien, porque acá estábamos cubiertos de regionalismo... y vino justo a plantearlo otro. No le hables a Saer ni a Piglia de regionalismo”. De modo que el regionalismo aparece asimismo como preocupación de los círculos intelectuales de la coyuntura transicional; ¿acaso uno de los *lugares comunes intelectuales* (Altamirano y Sarlo 84) de la transición democrática, señal del estado del *campo intelectual*⁸ de la posdictadura?

La resistencia que generó la incorporación de la literatura regional en el plan de estudios (reacción que no fue de toda la docencia, aclara *Enma*, sino de un sector de ella, en el que la entrevistada se incluye), responde en parte a que ésta aparecía “como una literatura ‘para’, con un valor de uso. Como un complemento para conocer dónde vivías, dónde estabas parada. Entonces también marcabas procesos históricos ¿no? (Porque cuando se hacía historia de la literatura, también tenía que ver con la historia que vos estabas dando...)”. Y continúa: “Hay dos antologías de literatura de la provincia de Santa Fe”, *Enma* alude a cierta publicación sugerida como acompañamiento o guía práctica para la enseñanza de la literatura en el aula según los lineamientos del nuevo diseño curricular, y cuya autoría compromete a los responsables de la elaboración de las propuestas para el área Literatura del Plan de Reforma Curricular, “están divididas por zonas. Inclusive las dos tienen el mapa de Santa Fe en la parte de adelante, dividido por zonas. Y, bueno, ese mapa estaba representado, después, literariamente, en la parte de atrás. Y si vos lees los textos, te vas a dar cuenta de que los textos explican el paisaje. Explican, describen el paisaje de esa zona y el hombre de esa zona. Se intentaba que vos hicieras ese trayecto, que se viera cómo la literatura tomaba aquellos que eran los íconos sociales de cada una de las regiones. Yo creo que no hicimos eso”.

La permanencia de la visión determinista del contexto sobre el texto, de valores ligados al beneficio informativo/ilustrativo (“conocer dónde vivías, dónde estabas parada”) y a la formación moral de los lectores (“lograr la identidad del adolescente con su historia y su cultura a través de actitudes

definidas éticamente”), la condición de usufructo, en suma, que aparece en la base de estas selecciones para el aula, indicaría que no habría existido un quiebre significativo respecto de los *modos de leer*⁹ en las escuelas, anteriores al '86. En ese caso, correspondería examinar cuáles de esos *modos* subsistieron y por qué se habrían perpetuado; importará saber también qué facilitaron y qué obturaron en las aulas estas representaciones sobre la lectura. Qué abona y qué interrumpe un calificativo como el de *regional* para la lectura de literatura en la escuela; designación que, siguiendo a Saer (19), debería ser simplemente informativa y secundaria, pero que [aquí] se convierte en una categoría estética, cargada de intenciones y valoraciones. ¿Un contrapensamiento (Camilloni 13), acaso; un *obstáculo epistemológico* para la construcción de conocimiento literario nuevo? Pues lo que se cree que se sabe busca ser confirmado y tiende a oponer resistencia a aquello que podría objetarlo, dice Camilloni (12) recuperando a Bachelard. Entonces, el obstáculo se incrusta allí, sobre el conocimiento que ya no se cuestiona.

La entrevistada sugiere que la *literatura regional* habría servido también de escape. “Porque también te escapabas. Por eso nosotros decidimos abandonarlo. Cuando vimos en lo que caíamos, dijimos ‘de aquí tenemos que salir’. El problema es que eso lo hicimos nosotros en algunas escuelas. Eso no fue un debate de la docencia. Los pastos perduraron por largo tiempo. Porque de nuevo volvía a cerrarse el conocimiento de la verdadera realidad”. La idea de que existe una realidad verdadera que vuelve a ser velada (otra vez, como antes) admite, en la exposición de *Ema*, por lo menos dos interpretaciones: o los presupuestos ideológicos, epistemológicos, didácticos, que habrían funcionado para la lectura de literatura en las aulas antes del '86 se recuperaban deliberadamente en estas selecciones, o bien, éstos seguían operando como parte del currículum oculto. “Mirá... yo digo: planifiques lo que planifiques, reorganices lo que reorganices, y en esto los milicos tenían razón, siempre hay una impronta ideológica. Vos el recorte lo hacés desde algún lugar, y las ideas no las embolsás y las guardás para otra ocasión. No te despojás en las escuelas. Y eso los milicos lo tenían total y absolutamente claro. No echaron a cualquiera. Entonces, esa impronta, esas selecciones, esas cuestiones que están en el '86, yo creo que son producto del momento histórico del país. Si bien sirvieron para que nosotros nos pudiéramos a discutir, la discusión podía llegar hasta ahí. el plan de estudios nos bajó así. Bajó así... como se ordenó. Y eso tiene una impronta ideológica. Por eso te digo, la sensación que nosotros tuvimos es que estábamos como atrapados. Que estábamos así, ¿ves...? Que salíamos de un proceso super atrapado y que quedábamos atrapados de nuevo”.

“La discusión podía llegar *hasta ahí*”, “el plan de estudios *nos bajó así...* como se *ordenó*”, “quedábamos atrapados *de nuevo*”, son las expresiones que la entrevistada escoge para referirse a un proceso que, si bien consiguió reponer la discusión en las instituciones, paradójicamente *descubre* un componente autoritario y hegemónico. “Ésa fue la sensación. Por eso empezamos a abrir. Pero eso fue un producto de debate en las escuelas. No fue en toda la docencia. Hay gente que siguió... y siguió... y siguió... y siguió... con las mismas tesis, pero además no visualizó otra cosa”.

La entrevistada reanuda la mención al problema del canon escolar de textos para la lectura: “Siempre el canon en literatura es un problema muy fuerte y muy grueso. En ese momento era fuerte y grueso porque tenías toda la etapa del silencio. O sea... las listas negras [de autores] existieron, las listas estuvieron. Entonces, cómo hacíamos para trabajar... (O lo que es igual: ¿cómo se vuelve a leer en las escuelas en las que existieron listas negras?) Hay toda una literatura que ha sido escamoteada, en la escuela secundaria”. El ‘86 nos ayuda a salir del mutismo, había declarado la entrevistada; pero los escrúpulos, el miedo, la (auto)censura continuarían operando sobre las lecturas y sobre las selecciones, dentro y fuera de las aulas, hasta adentrado el ‘90. “Los planes bajaban con recomendaciones de autores a trabajar. Pero fuimos flexibilizando, fuimos abriendo... Y yo me acuerdo que en el ‘90, en Brown, dijimos: ‘basta de pasto, basta’. ¡En el ‘90! Empezamos a trabajar algunas literaturas de Santa Fe pero... con Butti, con Pagés... la nueva línea... Y volvieron los autores. Y fuimos de esa manera abriendo, pero yo te podría decir que hasta el ‘95 no hubo posibilidades. Fuimos abriendo despacio, tremendamente despacio. los pedagogos dicen que vos podés trabajar en los intersticios. Hasta el ‘95... como que probábamos. Por ahí, por ahí... se podía; por ahí... no se podía... pero hacíamos intentos”.

La entrevistada remata “hasta el ‘95 no hubo posibilidades”, “fuimos abriendo despacio” (*algo* que efectivamente permanecía cerrado), “tremendamente despacio” (¿es que no habría sido posible hacerlo de otro modo?). La expresión “basta de pasto” tiene el énfasis de una consigna, (“por ahí... se podía; por ahí... no se podía”), ¿caso emblema de una resistencia obstinada?

Emma pidió que interrumpiera la grabación. De uno de los estantes de la biblioteca extrajo un ejemplar de *Diálogos con Leuco* de Cesare Pavese. Lo puso frente a mí. Me dijo que el libro le había sido saqueado de su biblioteca incendiada y que tiempo después lo había hallado en una librería importante de la ciudad, en una mesa de ofertas. Ella había reconocido *su* libro, con la dedicatoria intacta que entonces tenía. Lo compró. Después lo prestó y ya no volvió a recuperarlo.

Bebimos café...

Notas

¹ La entrevistada —a quien menciono como *Ema* a fin de preservar su identidad— es profesora jubilada, con una destacada trayectoria en la docencia y, especialmente, en la enseñanza de Lengua y Literatura en escuelas secundarias de la ciudad.

² Me refiero a la destitución masiva de maestros y profesores ordenada por la última dictadura militar y ejecutada bajo la aplicación, por parte de las autoridades militares, de la denominada *Ley de Seguridad* (amparada en la Doctrina de Seguridad Nacional), con el objeto de combatir las “desviaciones ideológicas” provocadas por la subversión en la educación. Vale señalar que en la Provincia de Santa Fe las cesantías que habilitó la Ley Provincial N° 7.854 fueron instrumentadas a través de decretos del Poder Ejecutivo.

³ Denomino *primera posdictadura* al período que se extiende entre 1984 y 1995; pues el año ‘95 señalaría, siguiendo a Dalmaroni (158), la apertura de otra fase de la posdictadura, distinta de la precedente, impulsada por algunos cambios y ciertos acontecimientos históricos. Esta nueva etapa se caracterizaría, según el autor, por la emergencia de nuevos relatos sobre el horror: las declaraciones de los genocidas Rolón y Pernías; la publicación,

poco después, de *El vuelo*; las declaraciones del comandante en jefe del Ejército Martín Balza y la aparición de las novelas *Villa* de Luis Guzmán y *El fin de la historia* de Liliانا Heker; relatos que “lejos de la oblicuidad, de la fragmentación o del ciframiento alegórico, [...] procuran abrir la posibilidad de narrar refiriendo *por completo*, y de modo *directo*, los sucesos y acciones más atroces o inenarrables” (159).

⁴ La Reforma Curricular Provincial para el Nivel Medio entra oficialmente en vigencia para las escuelas de la provincia de Santa Fe en el año 1986, si bien su discusión a través de consultas a padres, alumnos y docentes tiene lugar desde julio de 1984.

(Según el testimonio de quien coordinó el proyecto de reforma durante algunos años, los nuevos contenidos rigieron para la enseñanza media en Santa Fe, “no sin dificultades”, hasta la aplicación de la Ley Federal de Educación. Por su parte, docentes que ejercieron en escuelas de la provincia durante este período señalan el año ‘90 como fecha de finalización: “El problema fue que se forzaban los contenidos de modo que se pudiera trabajar interdisciplinariamente. Se proponía trabajar con autores regionales, pero no existía prácticamente material. Los profesores

se sentían molestos por ello. La idea era interesante, pero no funcionó. Tenía fallas. Por eso cayó en el '90").

⁵ Es preciso apuntar aquí que la reforma curricular del año '86 dispuso la lectura de literatura de la región "como contenido in-cuestionable" para "lograr la identidad del adolescente con su historia y su cultura a través de actitudes definidas éticamente por el núcleo de valores propios" (Cervera, De Cocco y Paván 33).

(Nótese que la literatura en la escuela, y sobre todo en el nivel medio, ha estado ligada desde su conformación como disciplina escolar a la necesidad de transmitir contenidos relacionados con la *nacionalidad* y valores vinculados a la *formación del buen ciudadano*, también a la *moral* y al imperativo de *purificación lingüística*. Situación que, en términos de Bombini (*La trama* 49), sugiere que siempre hay un plus de beneficio que se supone ésta tiene que dejar para la ética, para la gramática, para la política).

⁶ Por *tradición* entiendo, al modo de Williams (137-138), una maniobra de *selección* de significados y prácticas, obrada por instituciones (formaciones) o agentes intelectuales, que suponen siempre una hegemonía social determinada.

⁷ Los elementos *residuales*, como quiere Williams, no equivalen a elementos arcaicos, cristalizados en la historia. Son, en cambio, significados y valores que, aunque formados en el pasado, se hallan en actividad dentro del proceso cultural, como elementos del presente (144). Por su parte, los *emergentes* son los "nuevos" significados y valores, prácticas nuevas y

nuevas relaciones, que se crean continuamente como alternativos y que desafían la hegemonía cultural (145-146).

⁸ Adopto la noción de *campo intelectual* acuñada por Pierre Bourdieu (y que Altamirano y Sarlo glosan en *Literatura/Sociedad* 78-79) para referirme a un universo articulado en formas institucionales, instancias de autoridad y de arbitraje cultural; un espacio social dotado de una estructura y una lógica específicas; un *sistema de relaciones* entre posiciones sociales a las que están asociadas posiciones intelectuales o artísticas. Dice el autor: "Ya se trate de instituciones específicas, como el sistema escolar y las academias, que consagran por su autoridad y su enseñanza un género de obras y un tipo de hombre cultivado, ya se trate incluso de grupos literarios o artísticos [...] a los cuales se les reconoce un papel de guías culturales o de *tastemakers*, existe casi siempre, hasta cierto punto, en toda sociedad, una pluralidad de potencias sociales, a veces concurrentes, a veces concertadas, las cuales, en virtud de su poder político o económico o de las garantías institucionales de que disponen, están en condiciones de imponer sus normas culturales a una fracción más o menos amplia del campo intelectual, y que reivindican, *ipso facto*, una legitimidad cultural" (Altamirano y Sarlo 83-84). Cada uno de estos *agentes intelectuales* está determinado por su pertenencia al campo, y por la posición que ocupa dentro de él. Su posición dentro del campo intelectual define el tipo de participación en el capital cultural, esto es, el legado de temas y convenciones que constituyen el patri-

monio intelectual considerado legítimo, verdadero, en un momento dado.

⁹ Por *modos de leer* – categoría que Bombini recoge de Ludmer (*La trama* 45) – interpreto *qué* se lee y *desde dónde* se lee, esto es, qué sentidos se leen en lo que se lee y qué lugar se asume para la lectura.

Sostiene Bombini (45) que en la tarea del profesor, en el modo en que compone un programa, en los textos que incluye y en los que excluye, en las estrategias de lectura que formula para la clase, hallamos también un modo de leer, un modo de pensar qué es la literatura.

Referencias bibliográficas

Altamirano, Carlos y Beatriz Sarlo, Beatriz. *Literatura/Sociedad*. Buenos Aires: Hachette, 1983.

Bombini, Gustavo. *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1989.

———. “La literatura en la escuela”. *Entrelíneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Maite Alvarado, editora. Buenos Aires: Manantial, 2001. 53-74.

———. *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: El Zorzal, 2006.

Camilloni, Alicia. *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa, 1997.

Cervera, Felipe Justo, De Cocco, Graciela y Elda María Paván. *Santa Fe en la Literatura*. Santa Fe: Ediciones Sistemas de apoyo educativo, 1989.

Dalmaroni, Miguel. *La palabra justa. Literatura, crítica y memoria en la Argentina 1960-2002*. Santiago de Chile: Melusina, 2004.

Saer, Juan José. *Una literatura sin atributos*. Santa Fe: UNL, 1988.

Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Ricardo Carciofi. *El proyecto educativo autoritario (1976-1982)*. Buenos Aires: FLACSO, 1985.

Williams, Raymond. *Marxismo y literatura*. 1977. Barcelona: Península, 1980.

Literatura, filosofía y cine

Alicia Naput, Estela Torti y Cristina Domínguez

*Mientras la lectura sea para nosotros la iniciadora cuyas
llaves mágicas nos abren en nuestro interior la puerta de
estancias a las que no hubiéramos podido llegar solos,
su papel en nuestra vida es saludable.*

Marcel Proust

Los que leemos literatura sabemos de esa sensación de perdernos adentro de un libro, entre las palabras y reencontrarnos, quizá, de una manera nueva en los finales. En esos momentos de interrupción entre lo real y lo ficcional, lleno de vacilaciones y perplejidades, sucede o se construye una íntima relación entre el lector, el autor y las palabras. Hablamos así de nuestra particular experiencia con la literatura: elegida, consentida y profundizada al cabo de los años.

Pero esa sensación intransferible que tenemos como lector, ¿es lo que pretendemos que logren nuestros alumnos? El interrogante no es nuevo y ha sustentado las más diversas maneras de trabajar la literatura en la escuela.

En el momento en que repetíamos estas discusiones, la Escuela Media en la que trabajábamos, nos propuso por razones de organización interna, unir literatura y filosofía de 4to. y 5to. Año (2do. y 3er. Año Polimodal) en un solo espacio donde se privilegiara la lectura, la escritura y el debate.

En este trabajo damos cuenta de la propuesta que diseñamos y que llevamos a cabo entre los años 2002 y 2005, la cual implicó tomar nue-

vas decisiones y organizar un currículum que transgrediera los cánones tradicionales.

No queríamos pensar este espacio como una manera de interdisciplinar dos asignaturas donde cada una de ellas se enmascarara o disimulara dentro de la otra. Debíamos acordar algunos puntos de confluencia que posibilitaran un entrecruzamiento entre los textos filosóficos y los literarios.

Era necesario, entonces, darnos una discusión teórico-ideológica, que aunque aparezca, tal vez, distante a las didácticas, era en realidad central e ineludible para el trabajo con los alumnos. Privilegiamos este debate, más allá de los acuerdos sobre las actividades y los textos como una manera de reconstruir las propuestas de los contenidos derivados de la nueva Ley de Educación.

Una de las primeras decisiones fue de orden práctico: el trabajo en el aula no se podía convertir en dos caminos paralelos fijados por las asignaturas, por lo tanto debíamos encontrar ejes de conexión y en el aula debíamos estar juntas, la profesora de filosofía y la de literatura.

El juntarnos en una *pareja pedagógica*, debía constituirse en una instancia superadora a fin de no banalizar los tratamientos teóricos respectivos y demostrar que dichas parejas, recomendadas por los expertos de la transformación educativa, podían resignificarse como una compañía intelectual.

El espacio se llamó *Los jóvenes y los relatos* y lo pensamos no como un entrecruzamiento de contenidos, sino como un espacio de reflexión donde el abordaje de los textos nos permitiera una nueva mirada sobre los problemas humanos y una nueva manera de leer, donde los alumnos encontrarán lentamente sus voces individuales y consideraran la importancia de la voz del otro para un diálogo permanente.

Se trataba, entonces, de compartir y problematizar con los alumnos una certeza sin la cual la literatura y la filosofía serían impensables, esto es: que habitamos un mundo que nos han narrado los padres, los abuelos, los maestros. Que esos relatos reales y ficcionales nos humanizan, poblando nuestra memoria, en el mejor de los casos, ensanchando nuestra imaginación y con ello la promesa de que otro mundo, mejor, es posible.

En este sentido y tomando como base algunos conceptos de Bajtin, considerábamos que los relatos nuevos se integran en una cadena de otros relatos preexistentes en la conciencia de cada uno e interactúan en un diálogo infinito: los textos reales y ficcionales llevan en sí las huellas de los relatos anteriores y preanuncian los venideros. Es esta relación dialógica-intertextual la que nos interesa, la que instituye un yo en el diálogo intersubjetivo.

Proponíamos recuperar una pequeña parte de esos relatos creando un espacio de interrogación y reflexión sobre el hombre, la vida y su proble-

mática. Para eso los alumnos leerían los textos originales de los filósofos y de los escritores, dejando de lado la información de los manuales de las respectivas asignaturas.

Otro aspecto que nos interesaba considerar, era que los alumnos comprendieran que en la lectura de esos relatos no se puede reconstruir de manera acabada el contexto en que ha sido escrito, por lo tanto su interpretación estará mediada por los distintos discursos que nos atraviesan, lo que permite confrontar, aceptar, interrogar o permanecer indiferente frente al discurso del otro.

Estas consideraciones son parte de la fundamentación del proyecto y fueron el resultado de largas discusiones. Algunas de esas discusiones las escribíamos convencidas de que la escritura permite saber cómo es eso que uno está pensando y que no logrará saber si no lo escribe.

El siguiente es un borrador de esas discusiones que escribió la profesora de Filosofía:

Literatura, Filosofía y Cine

Espacios comunes y diálogos posibles.

Desde el punto de vista del cine, su convergencia con la filosofía se justifica sobre todo por su naturaleza autorreflexiva, pues cada película contiene algún motivo de especulación y responde con su proceder a las preguntas que se ha planteado. De modo que el cine piensa y se ofrece a sí mismo como testimonio.

De todos modos, este rasgo que aquí le adjudicamos al cine –su naturaleza autorreflexiva– es probablemente típico de todo arte, desde luego de cualquier medio, en el sentido de que todos aquellos dispositivos inventados para ponernos en contacto con el mundo se proponen a sí mismo como objetos de percepción y reflexión.

Por ello muchos filósofos han visto en el arte, desde la tragedia griega hasta el drama moderno (por citar algún ejemplo), un modo privilegiado de hacer visible el mundo humano, sus preguntas, sus conflictos (y de humanizar al hombre) y por lo mismo, interlocutor ineludible de la reflexión filosófica. Esto se cumple tanto en la preocupación filosófica platónica por constituir para la propia filosofía un ámbito exclusivo (diferenciarse y jerarquizarse en relación con “el arte”) excluyente y privilegiado (el del concepto) para pensar lo humano como en la perspectiva schilleriana donde la experiencia del arte constituye uno de los momentos por excelencia de inteligibilidad y formación de lo humano libre.

La convergencia (o el interés) de la filosofía por el cine requiere explicación, más allá de los conocidos diálogos y polémicas entre ésta y otras expresiones del arte.

Dos preguntas se imponen: ¿Qué características le adjudicamos a la reflexión filosófica, qué entendemos por filosofar acerca del presente? Y ¿qué significaría ocuparnos filosóficamente del cine?

De manera inicial se sostendrá aquí que filosofar o pensar filosóficamente requiere, además de interrogarse radicalmente acerca del presente (y radicalmente debe entenderse aquí como “en profundidad”), hacerse cargo reflexivamente de esas preguntas, entendiendo reflexivamente como opuesto a contestar dichas preguntas con frases hechas o conclusiones inevitables. Se estaría proponiendo a la filosofía como escucha de la cultura y a la vez como su insidiosa inquisidora. Esto es, como escucha e inquisidora de las formas en que esa cultura expresa las formas de vida, de los lenguajes que nombran el mundo (y porque lo nombran, lo describen, sabemos que existe) más precisamente en el cine, pero en el convencimiento de que no hay respuestas definitivas y categóricamente incuestionables.

Como dice Stanley Cavell: “todo lo que el filósofo, esta clase de filósofo, puede hacer es expresar su mundo tan plenamente como pueda, y atraer nuestra atención al nuestro propio”.

En este marco, imaginamos un espacio de aula democrático, donde se aceptara el disenso. Por eso pretendíamos promover el interés por la propia experiencia de lectura y escritura, mejorarlas en lo posible y que esas prácticas dispusieran a los alumnos a recorridos plurales de los textos.

Cuando el currículum introduce asignaturas nuevas como en este caso, siempre les es difícil empezar a entender la lógica de los textos, por lo tanto es necesario que el profesor ayude y oriente la lectura para facilitarla. En cuanto a la escritura, esa ausente permanente de las aulas, queríamos trabajarla desde pequeños escritos en cada clase que luego pudieran integrarse o no a textos más complejos.

Porque entendíamos que estos aspectos debían resolverse en el aula, pretendíamos mediante este trabajo de apoyatura desestructurar una creencia arraigada en los alumnos: que los textos tienen un significado en sí mismo independiente de sus soportes, su lenguaje y las convenciones de las diferentes comunidades de producción y de recepción implicadas en el acto de leer.

Era necesario, entonces, diseñar una práctica de lectura y escritura sostenida en una permanente reflexión, que enfrente a los alumnos a diferentes modalidades de apropiación de los textos, en un trabajo a partir del cual se

sientan compelidos a establecer relaciones entre sus conocimientos viejos y nuevos, a buscar distintas alternativas de resolución volviendo a los textos en un permanente diálogo (escribir, leer y reescribir).

1. Los textos, las lecturas, las preguntas

En nuestra propuesta sostenemos como propósito: “crear un espacio de reflexión sobre la existencia humana y sus sentidos, privilegiar el arte como interrogación filosófica, recuperando los relatos reales y ficcionales que nos atraviesan”.

Así expresado aparece como pretencioso, como esos objetivos que figuran en los proyectos para estar en el papel. Sin embargo, nosotras pensábamos que debíamos trabajar para esa meta, confiando en nuestros alumnos aun cuando reconociéramos que obtendríamos respuestas desiguales, ellos merecían que intentáramos reinventar nuestras prácticas a partir de la relectura de las anteriores.

El trabajo con los textos literarios, filosóficos y cinematográficos implicaba un análisis hacia adentro que atendiera a las competencias específicas de cada uno, a las relaciones intertextuales y de diálogo con los otros textos y los diferentes puntos de vista. Es decir, situarlos en sus contextos de producción, reconocer sus prácticas discursivas y los efectos posibles en los contextos de recepción.

Como cada texto propone sus propios problemas de lectura y escritura considerábamos que podíamos entrecruzar los géneros, las temáticas, los autores, lo intertextual y la polifonía.

En esta perspectiva, la inclusión del cine como un lenguaje de complejidades diferentes a los textos escritos obraba como revulsivo en las significaciones y permitía analizar todos los aspectos, desde el lenguaje hasta los temas, desde un lugar poco frecuentado por los alumnos.

A partir de estas consideraciones, la selección de un corpus supuso un tiempo de largas discusiones entre nosotras. Pensábamos que el recorte no debía incluir muchos textos porque excederían las posibilidades de trabajo en 80' semanales y además no permitiría la inclusión de otros textos que surgieran del trabajo del aula. Pero simultáneamente pensábamos que muchos textos posibilitarían la elección de un recorrido propio de parte de los alumnos. Decidimos la primera modalidad en 4to. Año y la segunda en 5to. Año.

Nos parece pertinente incluir el siguiente borrador que sintetiza nuestras decisiones con respecto a nuestros propósitos y al corpus de 4to. Año.

Los alumnos de 4to. Año y las profesoras de Filosofía y Literatura estamos dando los primeros pasos en la consecución de un proyecto que hemos llamado “Los jóvenes y los relatos”.

Nos proponemos interrogarnos desde la literatura y la filosofía en diálogo con un relato fundante de la cultura occidental: la tragedia. Transitaremos en principio por la tragedia griega, *Antígona* de Sófocles, sus particularidades y características para deslizarnos hacia la tragedia contemporánea haciendo foco en el lugar de las mujeres, sus dolores, sus reclamos y rebeldías, por eso la elección de *Bodas de Sangre* de García Lorca y de las poetas americanas. La idea es recuperar aquellas interrogaciones radicales que mujeres y hombres se han hecho en los momentos en que adviene una catástrofe en su vida. ¿Qué sentido tiene la vida? ¿Qué vida merece ser vivida y de qué modo para llamarse humana? ¿Cuál es el verdadero amor? ¿A cuál ley debo obedecer? ¿Cuáles son los límites y los sentidos de mi libertad?

Estas y otras preguntas pueden ser abordadas y discutidas desde la mirada de la literatura, la filosofía y también del cine. Desde algunos relatos cinematográficos intentaremos tematizar, especialmente, el lugar del “otro” en la constitución de la propia humanidad y los conflictos trágicos en las escenas de la vida contemporáneas.

Finalmente, esperamos poder crear con los alumnos, con los cuales ya hemos tenido la oportunidad de deleitarnos y problematizarnos, un espacio de reflexión sobre la existencia humana y sus sentidos, que convoque el deseo del debate.

La literatura y los relatos en la construcción de los relatos en 4to. Año.

La tragedia: Características. El teatro griego. Su origen.

Su recuperación desde lo ético antropológico.

Relato trágico y filosofía de lo trágico: ¿por qué y de qué modo en la catástrofe los hombres y las mujeres reconocen su estirpe humana? (alcances y límites de la libertad).

Los temas: El poder. La libertad. El amor. La mujer.

Las relaciones de polifonía e intertextualidad en los textos escritos y filmicos.

- *Los textos:* *El arte trágico griego*. Nicolás Casullo.

Antígona. Sófocles.

Bodas de sangre. Federico García Lorca.

El miedo a la libertad. Eric Fromm.

La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega. Martha Nussbaum.

- *El filme:* *Bodas de Sangre*. Carlos Saura.

Los subtemas: La mujer: persona y personaje. El cuestionamiento del orden. El otro en la constitución de la propia humanidad. El conflicto trágico en las escenas históricas contemporáneas.

- *Los textos:* *El problema del otro*. Tzvetan Todorov.

Mujeres. Eduardo Galeano.

Redondillas y Repuesta a Sor Filotea. Sor Juana Inés de la Cruz.

Sor Juana o Las trampas de la fe. Octavio Paz.

Irremediable, Tú me quieres blanca, Veinte siglos. Alfonsina Storni.

Poesías. Alejandra Pizarnik.

Un cuarto propio. Virginia Woolf.

• *Los filmes: Yo, la peor de todas.* María Luisa Bemberg.

Antes de la lluvia. Milcho Manchevski.

2. El conocimiento, la imaginación y la sensibilidad, diálogos posibles. 5to. Año

Cuando comenzamos a trabajar en este proyecto, sabíamos que existirían sutiles diferencias entre la “puesta en escena” de 4to. y de 5to. Año. En este último no podíamos compartir filosofía y literatura en el mismo momento áulico. No obstante como equipo de trabajo seguíamos debatiendo, poniendo en común y decidiendo selecciones de textos y modalidades de trabajo.

Así fue como consensuamos un corpus de textos literarios nucleados en tres ejes vertebrados:

- El conocimiento y la verdad
- El otro. Las formas de la otredad
- La memoria y el olvido

Dentro de cada uno de estos ejes temáticos se agrupaba una serie de textos, de los cuales algunos se caratulaban de obligatorios; eran éstos los que se leían en forma compartida –en el aula– se releían, se problematizaban, permitían las conexiones, el diálogo con otros y volvían al aula para seguir debatiéndose. Otros, muchos, no se constituían como obligatorios pero posibilitaban *fracturar la rigidez* de las planificaciones escolares y la libertad de elección por parte de los alumnos para que cada uno fuera artífice de su propio camino lector.

Ahora bien, en la fundamentación decíamos que un enunciado se instala en una cadena previa de enunciados y nunca lo hace de manera neutra, sino que dialoga con esos otros enunciados que lo objetan, lo aceptan, lo fusionan, lo devoran o la arañan.

A modo de ejemplo comentaremos algunos pormenores de la lectura de “Lejana, el diario de Alina Reyes”. Un texto largo, moroso por momentos, inasible. ¿Quién habla? ¿Quién narra? ¿Cuál es la historia? ¿Hay dos mujeres? ¿O es la misma todo el tiempo? La interrupción en la lectura para poder reconstruir la historia fue permanente. Por momentos parecía que los alumnos iban a ceder a la tentación de olvidarla, y sin embargo de golpe, nuevamente estaban ahí, los ojos brillantes y el entrecejo enojado ino se entiende! involvé a leer!

Evidentemente una operación recurrente en la literatura de Cortázar como es escindir el texto en dos, entrecruzar e imbricar dos historias en una, los había desordenado pero también les permitió el debate ¿quién es Alina Reyes? que después de mucho sospechar se encuentra con su doble, con la otra Alina Reyes, en el puente de una ciudad también marcada por la duplicidad: Budapest. Este pasaje de una realidad a otra ¿en qué se constituye? ¿en la realización del deseo o en el arribo a la fatalidad? El pasaje deja rastros de locura, deja abierta la grieta de lo siniestro.

Esta posibilidad de crear lazos entre un texto y otros, ya que toda literatura se constituye de otra literatura y siempre en un texto encontraremos, explícita o implícitamente, rasgos de esa literatura anterior. Por esto de que la literatura tiene infinidad de ventanas, escoger un recorrido, una versión –ventana– verdad pero sabiendo que existen muchas otras. Sucedió que variadas lecturas que desandamos en la primera parte del año se entrecruzaron luego con otras que fueron apareciendo en un nuevo eje, el del Otro y la otredad.

Núcleos problemáticos compartidos: Filosofía y Literatura. 5to. Año

El conocimiento y la verdad:

“Oír siempre nuevas voces, hacerse oír, dejarse oír, es el concierto de la literatura” (Pezzoni).

La literatura tienen infinidad de ventanas, escoger un recorrido, una versión ventana-puerta para empezar a desplegarlo y a abrirlo, para defenderla como si se tratara de la única verdad, pero sabiendo que existen muchísimas otras, es una tarea del lector.

* Lecturas: “Los dos reyes y los dos laberintos”. “El laberinto”. “Las ruinas circulares”. “El Golem”. “El cautivo”. Jorge Luis Borges.

“Axolotl”. “Lejana, el diario de Alina Reyes”. “Brujas”. Julio Cortázar.

Wakefield. Nathaniel Hawthorne.

El farmer. Andrés Rivera.

¿Qué es “lo real”? ¿Es posible conocer lo real (el mundo)? ¿Qué es conocer? ¿Cómo conocemos? ¿Cómo sabemos que sabemos? ¿En qué debemos confiar? ¿Es posible conocer “otras mentes” más allá de las nuestras? ¿Qué consecuencias ético-políticas tiene confiar o no en la existencia del mundo y de los otros seres humanos?

* Filmes: *Matrix*. Larry y Andy Wachowski.

El cubo. Vincenzo Natali.

Existens. David Cronenberg.

* Lecturas: *La República* Platón.

Meditaciones Metafísicas. René Descartes.

¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la Filosofía. Thomas Nagel.

Una historia de la razón (Fragmentos de Hume y Kant). Francois Châtelet.

Relatos míticos. Narciso en Los mitos griegos. Robert Graves.

El otro entra en escena. Las formas de la otredad:

“Se representa al otro, se hace con él literatura porque es preciso enfrentarlo en esa apropiación”. (Tamborenea).

* Lecturas: “Borges y yo”. “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz”. Jorge Luis Borges.

“La isla a mediodía”. “La noche boca arriba”. “Todos los fuegos el fuego”. “Distante espejo”. “El otro cielo”. Julio Cortázar.

La metamorfosis. Franz Kafka.

Clases, etnias, culturas, género, ideologías, religiones. Experiencias del miedo, el rechazo, la aceptación o el reconocimiento.

Diferencia cultural: ¿Aceptación, tolerancia o reconocimiento? ¿Cuál es el papel del conocimiento en el reconocimiento de la diversidad? ¿Cómo es posible una ética de la igualdad (de derechos) en el respeto de la diferencia? ¿La convivencia en la diferencia es una ilusión?

* Filmes: *Blade Runner*. Ridley Scott.

El odio. Mathieu Kassovitz.

Elephan. Gus Van San.

* Lecturas: *Cinco escritos morales*. Umberto Eco.

Todos somos huéspedes de la vida. George Steiner.

Algunas reflexiones sobre la filosofía del hitlerismo. Emmanuel Levinas, 2001.

“La comprensión de la diversidad a partir del cine”. Revista Cuadernos de Pedagogía 242, diciembre, 1995.

Críticas y análisis de los filmes.

La memoria y el olvido:

“De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Lo demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de la vista; el teléfono es extensión de su voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es extensión de la memoria y de la imaginación”. (Borges)

* Lecturas: *Recepción*. Antonio Di Benedetto.

La mayor. Juan José Saer.

Ensayos de la intimidad. Santiago Kovadloff.

La otra historia. Silvina Garré.

Entre el olvido y la memoria. Joaquín Sabina.

Memoria y olvido: "Hacer" memoria: ¿Re-construir o construir el pasado? El poder y la memoria. La memoria y el futuro. La memoria e identidad. Memoria individual y memoria colectiva. Memoria y conocimiento.

* Filmes: *Memento* Christopher Nolan.

Memoria, Voyages Emmanuel Finkiel.

Un muro de silencio Lita Stantic.

* Lecturas:

Reflexiones sobre el olvido. Yosef Hayan Yesushalmi.

El orden de la memoria. El tiempo como imaginario. Jacques Le Goff.

Relectura de los mitos griegos. Nicolás Casullo.

Los asesinos de la memoria. Pierre Vidal-Naquet.

3. Diseño de la práctica

Pensamos que en una clase se ponen en juego múltiples entrecruzamientos que tienen que ver con los afectos y los rechazos, con los saberes y con la cultura, en tanto participantes activos (alumnos y docentes) de esa cultura.

Si a eso le agregamos la intencionalidad de recrear un aula distinta a las tradiciones escolares de *explicación, oyente pasivo, evaluación*, la tarea requería nuevas decisiones, es decir, debíamos re-imaginar la interacción entre nosotras y los alumnos.

Anteriormente hemos mencionados que pensábamos en un espacio democrático donde poner en cuestión algunos temas a partir de cruzar textos filosóficos, literarios y cinematográficos, que además posibilitara actualizar la escucha del otro y se asentara en un fuerte trabajo de lectura y escritura diseñado intencionalmente. La meta era ir articulando la lectura y los diversos análisis que permitieran recorridos, itinerarios o puertas de entrada a los textos en función de consolidar la resignificación de lo analizado y que esta actividad quedara plasmada en textos breves que se escribieran diariamente.

Nosotras nos reuníamos semanalmente para preparar *la clase, como si estuviéramos frente a una puesta en escena*: diseñamos las situaciones de enseñanza, imaginamos tránsitos posibles entre los saberes y distribuimos nuestros roles en cada situación. Este esquema se reconstruía en el aula

con el aporte de los alumnos. Es decir, lo programado se ponía en tensión con lo que efectivamente ocurría en el aula y nos obligaba, muchas veces, a rearmar sobre la marcha.

Además escribíamos para los alumnos lo que denominábamos *hojas de ruta* que tenían como finalidad anticipar el camino que el tratamiento del tema iba a recorrer y de esa manera ayudarles a descubrir los ejes centrales.

Damos como ejemplos las primeras hojas de ruta de 4to. Año:

Hojas de ruta 1

Tema: Definir Literatura

– “*El propósito de los textos literarios no es mostrar la realidad tal cual es, sino de representar por medio de la palabra, una percepción posible y peculiar del mundo. En este sentido, la ficción, propia de la literatura, equivale a una imagen de la realidad que un tiempo histórico determinado se propone para definir los ideales o para definir los ideales o para destacar los problemas o la decadencia moral y planear los principios que deben modificarse*”. *Literatura III*

– Ficción: simulación de la realidad que se produce en la literatura. Los lectores aceptan un pacto que supone entrar en universos donde hasta lo irreal o lo absurdo se hacen creíbles. (Ricardo Piglia, “Crítica y ficción”)

- Diferenciar las dos definiciones
- Organizar su propia definición y justificarla.
- Posibles puntos de relación literatura-filosofía.

“La dispersión”

“La gente de mi generación se dispersa en exilio. Del ramo vivo de nuestra juventud no queda más que dos o tres pétalos empalidecidos. La muerte, la política, el matrimonio, los viajes, han ido separándonos con silencios, cárceles, posesiones, océanos.

De esa vida pasada no nos queda más que noticias o recuerdos. Pero todo eso no es nada, si se compara con lo que sucede con los que no se han separado. Entre ellos el exilio es más grande. Cada uno ha ido hundiéndose en su propio mar de lava endurecida y cuando miman una conversación nadie ignora que no se trata más que de ruidos, sin música ni significación. Todo el mundo tiene los ojos hacia adentro, pero esos ojos no miran más que un mar mineral, liso y grisáceo refractario a toda determinación”. (Juan José Saer, *La mayor*)

Tema de debate: “Leer es resistir, en este contexto de país” (Mempo Giardinelli).

Hoja de ruta 2

Para comenzar a transitar este camino juntos parece oportuno pensar, entre todos, algunas cuestiones referidas a la Filosofía:

¿Por qué y para qué la Filosofía en la escuela? ¿Qué tipo de disciplina es la Filosofía? ¿Cuáles son sus preocupaciones? ¿Por qué podría interesarme? ¿Con qué disciplinas se relaciona?

Dejemos esas primeras preguntas por un momento para leer y analizar el siguiente fragmento en el que un profesor de Filosofía medita acerca de la naturaleza del conocimiento y la formación filosófica.

El filósofo S. Cavell termina uno de sus libros dedicado a otro gran filósofo, me refiero a Wittgenstein, imaginando que un niño pequeño o grande se (y le) pregunta: ¿por qué comemos animales?, o ¿por qué alguna gente es pobre y la otra rica?, o ¿qué es Dios?, o ¿por qué tengo que ir a la escuela?, o ¿querés tanto a los blancos como a los negros?, o ¿por qué existe todo?, o ¿cómo consiguió Dios estar aquí? Y continúa describiendo el hacerse cargo de estas preguntas, describe el hacerse cargo de un modo reflexivo como opuesto a contestarlas con frases hechas o conclusiones inevitables. Cavell dice que esta actividad puede reclamar o justificar el nombre de Filosofía. (Oscar Vallejos Epistemología).

Analicemos lo que el filósofo nos dice:

- 1) ¿Qué otras preguntas del estilo se te ocurren?
- 2) ¿Qué tienen en común esas preguntas?
- 3) ¿Qué significa “hacerse cargo de un modo reflexivo de esas preguntas”?

En el afán de aclararnos qué es la Filosofía abordaremos ahora un texto de otro Filósofo llamado Thomas Nagel. Te proponemos que leas la Introducción al libro *¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la Filosofía*.

Reflexionemos acerca de las siguientes cuestiones:

- 1) ¿A quién está dirigido el texto?
- 2) ¿A qué preguntas pretende responder el autor con ese texto? Formúlalas.
- 3) ¿Cómo responde? ¿Qué aportes relevantes realiza en relación con lo que nos ocupa?
- 4) Compara lo que dice Cavell con lo que plantea Nagel acerca de la Filosofía. ¿Son coincidentes? ¿Son divergentes? Escribe un texto que muestre los aspectos divergentes o convergentes de las posturas.

Hoja de ruta 3

Leer bien significa arriesgarse mucho.

*Es dejar vulnerable nuestra identidad,
nuestra posesión de nosotros mismos.*

George Steiner

En los encuentros anteriores hemos afirmado que la Filosofía es una disciplina que asume una forma de interrogación radical acerca del mundo. El saber que construye es de carácter especulativo, es decir, “no se apoya en la experimentación o la observación, sino sólo en el pensamiento”.

Dice Thomas Nagel: “La Filosofía se hace únicamente planteando preguntas, razonando, poniendo a prueba (reflexivamente) ideas y pensando argumentos en contra de las mismas, y reflexionando en cómo funcionan realmente nuestros conceptos”.

La Filosofía constituye, en principio, un campo del saber con textos propios, esto es: textos que se denominan *filosóficos*. Esos textos tienen en general la forma del texto argumentativo, es decir: el autor presenta unas tesis (afirma algo sobre algo), luego esgrime sus argumentos (en esta instancia de la escritura en general discute otras posturas, es decir argumenta contra las posturas rivales), y finalmente, concluye retomando la afirmación inicial para afirmarla o negarla.

A esta altura deberíamos preguntarnos cómo vincularemos Filosofía y Literatura, si según parece, cada una tiene su campo y sus textos. Cómo vamos a pensar y a llevar a cabo ese diálogo entre la Filosofía y la Literatura.

En primer lugar deberíamos comenzar diciendo que innumerables textos considerados filosóficos, esto es, textos escritos por sujetos que fueron reconocidos como filósofos por la comunidad filosófica y que forman parte de la tradición cultural de la disciplina, son también valorados como parte de la literatura universal. Baste citar a las obras de Platón. Y también debemos admitir que en muchas ocasiones un texto que forma parte de la tradición literaria aborda temas humanos y desarrollan argumentos “que un texto filosófico puede omitir o evitar”. Es decir que ciertos textos literarios habilitan la especulación, asumiendo reflexivamente los grandes enigmas humanos, de manera más rica/profunda que los propios textos filosóficos. Es el caso de las tragedias o, por qué no, de los textos de Borges.

Pero nuestro interrogante persiste: ¿Qué habilita el diálogo o mejor, el solapamiento de Literatura y Filosofía?

La respuesta sería: lo que hay de literaridad en todo texto. “Existe una profunda comunidad entre todas las obras literarias (y también Filosóficas) en cuanto que es la escritura (conformación lingüística) la que “da forma” al contenido que se enuncia. Es posible entonces que en el concepto de Literatura queden comprendidas no sólo las obras de arte literarias sino en general todo lo que se transmite literariamente (en la escritura).

En cualquier caso no es casual que en el fenómeno de la literatura se encuentre el punto en el que el arte, la ciencia y la filosofía se invaden el uno al otro. El modo de ser de la Literatura tiene algo peculiar e incomparable, y plantea una tarea muy específica a su transformación en comprensión. No hay nada que sea el mismo tan extraño y tan estimulado de la comprensión como la escritura. Ni siquiera el encuentro con hombres de lengua extraña puede compararse con esta extrañeza y extrañamiento, pues el lenguaje de los gestos y del tono contiene ya siempre un momento de comprensión inmediata. La escritura (la literatura y la filosofía en cuanto participan de ella) es la comprensibilidad del espíritu más volcada hacia lo extraño. No hay nada que sea huella tan pura de lo humano como la escritura, y nada tan referido al espíritu comprendedor como ella. En su desciframiento e interpretación ocurre un milagro: la transformación de algo extraño y muerto en un ser absolutamente familiar. [...] Por eso la capacidad de lectura, que es la de entenderse con lo escrito, es como un arte secreto, como un hechizo que nos ata y nos suelta. En él parecen cancelados el espacio y el tiempo. El que sabe leer lo transmitido por escrito (el que se atreve a aventurarse en esos mundos) atestigüa y realiza la pura actualidad del pasado. (Gadamer 216).

Nos ocuparemos en este espacio compartido entre la Filosofía y la Literatura del desciframiento/interpretación de textos literarios (escritos) en la conciencia de que dicho desciframiento se propondrá develar los temas que se tratan y el modo específico cómo son tratados, es decir la forma de los textos. Intentaremos hacer foco, poner en primer plano, las estrategias discursivas específicas que los autores eligen para transmitir el contenido que quieren transmitir. Nos preguntaremos entonces: ¿Qué dicen? ¿De qué hablan? Pero también y fundamentalmente: ¿Cómo dicen lo que dicen? De qué manera específica se transmiten las posturas, las preguntas y los argumentos acerca de los grandes temas que han preocupado y preocupan a los seres humanos. Cuántos y cuáles de esos dichos me involucran, me conmueven e interrogan mi propia experiencia del mundo.

Quisiéramos poder transmitirles en este texto que la tarea que tienen ustedes entre manos, en este espacio, supone necesariamente un rol activo por parte del lector. Comprender un texto supone interrogarse acerca de lo que dice, de cómo lo dice, de cuándo y por qué lo dice, también acerca de lo que aparece cercano a la propia experiencia y aquello que resulta extraño e indescifrable.

Aquí daríamos paso al texto introductorio de "El Mirador" y luego a la tragedia *Antígona* de Sófocles.

1) Sitúa históricamente la tragedia de Sófocles. Realiza un cuadro donde consignes las características fundamentales de la tragedia clásica. ("Puertas de acceso" en *Antígona* y *Edipo rey*, Colección El Mirador, Cántaro. Buenos Aires, 2001).

2) Lee *Antígona* e identifica y consigna: temas; conflictos; posturas polémicas; argumentos.

- 3) En relación con el texto de Martha Nussbaum: ¿Qué sostiene acerca de la relación entre la tragedia y la filosofía griega? Recupera sus tesis y argumentos. (“Fortuna y ética” e Interludio II: “La fortuna y las pasiones trágicas” en *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*)
- 4) En cuanto a la relación Literatura-Filosofía, distingue las posturas de Aristóteles y Platón que la autora recupera.
-

El trabajo en el aula seguía más o menos el siguiente modelo: la responsabilidad de la clase recaía en una de nosotras y la otra hacía algunas intervenciones y simultáneamente llevaba un registro donde anotábamos cómo avanzaba el tema y la recepción por parte de los alumnos, sus aportes, su aceptación o su rechazo y eventualmente las derivaciones imprevistas.

Frecuentemente leíamos pequeños fragmentos, escuchábamos las interpretaciones y hacíamos las aclaraciones o las explicaciones. Otras veces iniciábamos con un pequeño debate entre nosotras dos y a partir de ahí recibíamos las interrogaciones o los posicionamientos de los alumnos. O llevábamos una pregunta que se podía responder con el material que estábamos trabajando y luego la validábamos en una puesta en común.

Mientras esto ocurría, los alumnos también escribían un pequeño registro donde anotaban sus dudas, sus interrogantes, sus percepciones, sus interpretaciones. Ese material era personal y podía mejorarse en casa. Se leía al comienzo de la clase siguiente y se constituían en los aportes que modificaban las hojitas de ruta.

Además eran la base para escribir un texto más complejo cuando se lo demandáramos. De esa manera queríamos promover que escribir es reescribir.

El siguiente texto es un borrador de una alumna que integra varios borradores más pequeños, donde va tratando algunos de los temas trabajados en el aula: la definición de literatura, el lenguaje, la relación con el otro y la libertad:

Según el diccionario de la Real Academia Española, Literatura es un arte cuyo modo de expresión es generalmente la palabra escrita y en algunos casos el habla.

La pregunta sería, ¿qué importancia le dan los pueblos a las palabras? Durante toda la historia, ha habido pueblos más libres y otros menos; pueblos sometedores y pueblos sometidos, pueblos que desaparecieron y otros que subsistieron, pueblos más cultos y otros más ignorantes. Podríamos decir que estas situaciones se fueron dando por muchos motivos. Para mi entender sólo existe una: “el lenguaje”.

Sería bueno que cuando pensáramos en el lenguaje, reflexionáramos, y no sólo lo relacionáramos con el poder hablar.

El lenguaje va más allá de la comunicación que podemos tener para poder hablar, si pensáramos así, estaríamos perdidos. “El lenguaje constituye al mundo”.

Entonces dichos pueblos se conformaron de acuerdo al lenguaje que deseen tener. Las personas han ido cambiando su forma de pensar. Como bien sabemos el mundo estaba dividido en dos géneros, en un momento de la historia. “El superior masculino” y el subordinado femenino. Sin embargo hubo quienes se animaron a pensar, y a tratar de cambiar las cartas del juego, no casualmente fueron algunas mujeres las innovadoras en este campo: el de la escritura de la mano de la libertad.

Cansadas de cumplir con el destino predeterminado que le imponían los hombres que decían amarlas, deciden crear un nuevo mundo para salir del encierro.

Eligieron el camino de la literatura, escritoras y poetas fueron, aunque eso les haya costado la vida. Vieron en el arte de la escritura, los caminos para ser escuchadas y para liberarse, pero no sólo como género, sino para demostrarle a la sociedad que no quedan muchos caminos más que el del lenguaje, es decir, el de la educación!!!

Sor Juana, Virginia Woolf, Alfonsina y Pizarnik, fueron las “matriarcas” de la escritura femenina, si es que hay una escritura femenina, ¿no? Cada una de ellas nació en distintos lugares, y en distintas épocas, pero peleaban por un mismo motivo: no tener miedo a ser libres. Libertad es una palabra muy de moda por nuestros tiempos, y como bien sabemos cuando algo es tan común en nuestra sociedad, deja de tener valor. Es ahí donde juega un papel principal el protagonismo que debe asumir el lenguaje, el poder leer o escribir sobre la libertad y no dejar que otros nos digan o construyan frases para que nosotros las aprendamos de memoria, para una carátula, para la tapa de la carpeta, para escribirla en la pared de una calle con aerosol o tan sólo decirla. La idea es hacer nuestras propias frases. Es por eso que la libertad es principalmente, atreverse a pensar por uno mismo, que es justamente lo que hicieron estas mujeres.

Al poder pensar por nosotros nos hacemos más autónomos para poder proyectar un futuro, o releer un pasado. Es un proceso donde entra en escena “el otro” o sea mi sociedad, con la que convivo. Cada uno debe pensar, cada uno del colectivo social.

El problema se presenta cuando a la persona le es insoportable cargar con tal proceso

de libertad. Es allí donde surge la duda y una vida sin significado, surgen ideas de abandono de las mismas que alivian la incertidumbre. Y ahí es donde hay otros que se atreven a pensar por vos. Creo que justamente estas mujeres lo que nos querían dejar era la idea de atrevernos a pensar.

Quería aprovechar este espacio para escribirles algo (así me libero):

Hay veces que los adolescentes no somos capaces de escuchar la realidad, porque así como nos creamos esa coraza de rebeldía somos de la misma manera, en muchos casos, muy cobardes. A su vez, cada cual carga con sus relatos, como Uds. suelen decir ¿no? Que de pronto venga alguien tan desestructurado y te diga: loco, abrí los ojos porque si seguís así, te hundén. Por decirlo de una manera: te desestructura la vida, el modo de pensar y de ver. Es buenísimo para el “hombre moderno” poder hacer *clic* a tiempo.

Este año ha sido durísimo para todos nosotros y ahora está terminando una etapa, un año más que se nos va como el viento. Si me parece ayer que la prof. Estela entraba en 1er. Año y nos decía “a ver si terminan con utilísima, ¡por favor! Pero este es nuestro último año juntos y aunque hemos tenido peleas muy feas hemos aprendido tanto que ni se lo imaginan.

No piensen que no hemos aprendido o que no todos nos enganchamos en sus clases. Han sido las dos (Estela y Alicia) motivo y protagonistas de largas charlas nuestras y discusiones en el curso. Como bien sabemos, cuando alguien habla de otro, para bien o para mal, es porque el otro interesa. Bueno, solamente puedo decirles muchas gracias (Yasmila, 4to. Año).

4. Apuntes finales

A modo de conclusión queremos ofrecer una distinción y algunas consideraciones acerca de lo que deseamos llamar trayecto de formación. La evaluación de una experiencia de aprendizaje, versus la reflexividad de las huellas escriturales de una conversación acerca de los registros de la transmisión.

Nosotras nos inscribimos en esta segunda opción. Esos registros son, como hemos visto, de muy diversa índole: escritos de alumnos, hojas de ruta, escritos preparatorios de clase o textos donde ensayábamos reflexiones y definiciones teóricas acerca de la empresa común: la literatura y su relación con la filosofía puestas como objeto de transmisión, con jóvenes.

Lo que intentamos comunicar aquí no es la evaluación de una experiencia, sino algunas conclusiones o certezas a las que provisoriamente arribamos en nuestra conversación, retomada luego de algunos años... conversación que comenzó en aquel momento cuando nos dispusimos al trabajo en común.

Entonces, no son resultados los que se comunican o se estiman aquí. Se trata más bien, de un texto armado en común que lee aquellos textos (registros y propuestas) acentuando las marcas distintivas de los sueños, de las realizaciones, en torno a los gestos de la transmisión de un modo de leer literatura, filosofía y cine.

Consideramos al proceso de transmisión como una experiencia de formación en la tradición de la *bildung* que refiere a un devenir, a un proceso y también a un resultado; pero como aclara Gadamer ese resultado lo es de un *proceso interior* de formación y conformación y no es por tanto un *resultado* de una acción técnica (en la cual el sujeto resultara una suerte de efecto de una acción externa y eficaz y previamente una materia a formarse) y “no conoce objetivos que le sean exteriores” (al *sujeto* que se forma, sujeto de la *bildung*).

Hay en la idea de *bildung* una impronta de alienación, de enajenación sí del sujeto, necesaria, para tomar distancia de la inmediatez del deseo. Lo propio del movimiento del espíritu (algo así como encarnar o reconocer la mirada y el interés de la humanidad) es reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro. El movimiento de la *bildung* es entonces enajenación pero para retornar a sí mismo, enajenación y apropiación (de la cultura y de los sujetos). Hemos deseado, concedido y vivido esta experiencia compartida con los jóvenes como parte de ese movimiento de la *bildung*, ése que finalmente nos permite (como sostenía Hegel) contemplar la vida desde la posición de otro.

Ojalá puedan leerse, o intuirse, las interrupciones de esta empresa común, sus puntos ciegos y no sólo el residuo consolidado de lo que ha sido un parte de nuestra vida. Es una de nuestras convicciones, que fue en las grietas, en los saltos, en los agujeros de la puesta en escena áulica, dónde se inscribía la transmisión de unos saberes de la Filosofía, de la Literatura; del cine. Quizás como unos saberes de sí, como inscripción en una trama de lectores (que al decir de Gadamer participan del hechizo que nos ata y nos suelta). Una forma de pensar juntos y solos, desencontrados y reencontrados, en nosotros...

Referencias bibliográficas

Bajtín, Mijail. *Estética de la creación verbal.* 1979. México: Siglo XXI, 1999.

Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método.* Salamanca: Sígueme, 1999.

La clase (de lengua y de literatura) como *envío*

Analia Gerbaudo

*La niña lee
el alfabeto de los árboles
y se vuelve ave clara. Cuánta
paciencia ha de tener en aulas
donde le enseñan a no ser.*

Juan Gelman. "Lecturas", *Mundar*

1. La mala educación

La anécdota tiene ya algunos años. Transcurre en Rosario por agosto de 2002 durante un Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literarias. Con una compañera que enseña literatura en la misma institución de formación de profesores en la que trabajo, escuchábamos la exposición de Sylvia Molloy cuyo título, "Lengua-infancia-escritura", enviaba a sus entrevistas ("Retrato", "Intermitencias") y también a los tópicos de *El común olvido*.

Me interesaba de Molloy su desapego, irónico y a la vez sutil, de los monolingüismos de la academia norteamericana y de los protocolos de las instituciones educativas en general. En uno de sus ensayos recuerda sus años de formación en un colegio bilingüe en el que el día se repartía, salomónicamente, en dos aparentes perfectas mitades: por la tarde se hablaba español y por la mañana, inglés. De esa escuela trae la imagen de la ley y

de los colonialismos puestos a la vista en la enseñanza de las lenguas: “Si hablabas en español en el turno de inglés te hacían firmar un libro negro... y, si firmabas tres veces, te expulsaban”. Y agrega: “Si hablabas en inglés en el turno de español no te hacían nada” (“Retrato” 2).

Me interesaba también su escritura (con una predominante primera persona que hace tambalear los tabiques ya enclenques que suelen usarse para separar la literatura de la teoría, la ficción de la autobiografía), sus puntos de vista sobre temas poco transitados entonces por la crítica, su búsqueda de una transferencia que abriera espacio a lo irrecible, su itinerario intelectual sustentado en la descolocación y en la revisión autocrítica: elegir al director de tesis “más provocador”, hacer una tesis desde los estudios comparados interrogando su costado vetusto –“los estudios comparados eran, sobre todo, estudios más bien estrechos de influencias literarias del tipo ‘Rilke en Francia’ o ‘Dante en Inglaterra’”, señala (3)– y luego, torcer el rumbo emprendido para reinventarse desde la letra son decisiones valientes que dejaban entrever un potencial foco de *polémica* en un contexto adormecido por *discusiones* endogámicas.¹

Recuerdo que la escena fue más o menos la siguiente: Molloy inicia su charla con un recorrido por tópicos similares a los de los textos citados; se inscribe en los relatos que hablan de literatura mientras narran historias de amores y desencuentros demorándose en la descripción de amaneceres, regresos, lecturas, aprendizajes de infancia y enseñanzas que se descubren a partir de sus marcas. Cuando la charla concluye mi compañera, desconcertada, sentencia: “esta mujer no habló de literatura”.

Me pregunté entonces por qué y desde dónde se tramitan comentarios como éste que expresan, entre otras cosas, la imposibilidad de reconocer en ese recorrido, atrapante y a la vez abrumador, una forma de “hablar de literatura” distinta a la que había dominado nuestra formación. Algún tiempo después, viendo *La mala educación* de Pedro Almodóvar, recordé esta escena que tanto dice sobre el cuerpo como tabú, sobre el pánico que desata la irrupción de la sexualidad en la escritura y, por lo tanto, sobre una posición ante la literatura y el arte. Creo reconocer en ella el origen de una investigación empeñada en un pretencioso cartografiado sociocultural que precise cómo se ha trabajado con la lectura de literatura en la Universidad Nacional del Litoral desde 1957 hasta la actualidad: ¿qué preguntas se habilitaron? ¿Cuáles se evitaron, en qué marcos y por qué? ¿Cómo estas operaciones han influenciado las del nivel medio? Y finalmente: ¿qué les permitió a muchos profesores leer y enseñar a leer por fuera de lo acreditado durante su educación formal?

En este artículo caracterizo prácticas de investigación y de enseñanza a cargo de egresados de las carreras “Profesorado en Letras”, “Licenciatura en Letras” o “Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.² Señalo tanto los saberes que las movilizaron como los *obstáculos epistemológicos e ideológicos* que las detuvieron o las desviaron. Incluyo en el análisis la variable salarial: decidir qué leer, seguir o no un postgrado, integrar o no un equipo de investigación o desarrollar un proyecto propio debieran ser elecciones no dirimidas por la ecuación: bajos ingresos = necesidad de impartir muchas horas de clase. Estas cuestiones atraviesan y condicionan la posibilidad de enseñar:³ el empobrecimiento material y simbólico de los docentes conduce a acumular más horas de las que cualquier cuerpo puede soportar y esta situación obliga a postergar los tiempos de estudio o a rechazar instancias de investigación y de intercambio que favorecen el empoderamiento, la ubicación como *autores del currículum* y no como técnicos que aplican lo que otros deciden (posición en la que quedó colocado el maestro y el profesor de nivel medio desde la sanción de la *Ley Federal de Educación* N° 24195/94).⁴

Este artículo se sostiene en la fantasía de contribuir a la refundación de la escuela secundaria como territorio de construcción de saberes y de formación de ciudadanía crítica. Algo que para empezar exige devolverle su autonomía⁵ y al docente, su rol. El derecho a horas de investigación pagas equivalentes a las que se tienen frente a alumnos no es un gasto para el Estado sino una inversión: la experiencia en el nivel universitario muestra que esto favorece la continuidad de la formación (actividad que no sólo significa una línea más en el currículum sino que se traduce en las prácticas que contarán, además, con el tiempo necesario para su debida organización y para someterlas a revisión junto a otros colegas).

2. De esas cosas, no se habla

“¿Qué es necesario saber para poder leer?”, pregunta Beatriz Sarlo (118). Reescribo: ¿qué es necesario saber para poder elegir cómo leer? Y esbozo una conjetura, nombro un cuerpo disciplinar resistido, esquivo y rodeado de malentendidos: teoría literaria.⁶

En una entrevista reciente Claudia López dice: “Cualquier discurso, la teoría entre ellos, puede ser enseñado para colonizar” (198). Y dice bien. Pienso en mi compañera, formada en el credo de la especificidad, escuchando con molestia a Molloy. Pienso en Noelia, una profesora egresada de la

Facultad de Humanidades y Ciencias por los años '90 que durante una charla informal confiesa: "Sé que existen otras teorías además del estructuralismo y de la estilística, pero pasa que si no enseño desde allí, me da como culpa". Pienso en Daniel Link subrayando la demora en la traducción de *Hispanisms and Homosexualities*, un ensayo firmado por Sylvia Molloy y Robert Irwin: "Parecería que de esas cosas, en nuestros países, no se habla", sentencia. Pienso en la Tesina que en el marco de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura escribe María Eugenia Meyer, una profesora que ejerce en escuelas secundarias y en institutos terciarios de la ciudad de Rafaela atravesando sus clases con pinturas, música, esculturas, videos y cine independiente (cuando nadie aún hablaba de *Los rubios*, María Eugenia incluía esta película en sus clases junto a los textos que los manuales de literatura evitaban por tocar el espinoso tema del horror de la última dictadura y de sus prácticas de exterminio). Sobre los procesos y etapas de su formación, dice: "mi resistencia a pensar el 'objeto literatura' como sintagma que subordina los textos a un abordaje científicista no excluye la teoría sino que intenta restituir la escritura en una crítica literaria creativa" (3). ¿A quién le responde cuando confirma su apuesta a la teoría y, a la vez, de qué usos de la "teoría" se aparta? En definitiva: ¿qué entiende por "teoría"? El enigma se aclara avanzada la "Introducción": "He sido educada en el extrañamiento de mi propia voz. Adiestrada en la cita y la reformulación de metodologías y teorías, la literatura quedaba relegada al ejercicio de aplicar y ejemplificar" (4). Son estos empleos *aplicacionistas* y *deteccionistas* de la "teoría" los que resiste y contra los que lucha mientras defiende ese credo que actúa en sus clases que traen, junto a las experiencias estéticas, huellas del contexto cultural en el que fueron producidas (es decir, otros textos que lo rearman).⁷

El cursado de una carrera de postítulo le permite a María Eugenia interrogar lo que sabe, reafirmar sus "intuiciones" y descartar aquello que evalúa improductivo para formar lectores y que está ligado con lo que le habían enseñado que la teoría era: un conjunto de términos aplicable sin otro fin que su propia repetición (confirmatoria, además, de que hubo enseñanza porque hay un aprendizaje fácilmente medible y por lo tanto "calificable"). Un constructo tautológico que se distancia de la interrogación crítica. "Creer en la literatura suena religioso", advierte. Y añade: "Si al inicio de esta licenciatura, mi creencia podía llegar a tener el carácter de intuición o fe ciega, estos años de profundización de los estudios de la literatura y su didáctica la han reafirmado. Así, como en una renovación de votos, despliego mi fe en estas páginas" (4).

Volver sobre lo que se cree para escrutar hasta qué punto eso aparentemente seguro puede cristalizar y terminar resultando un *obstáculo epistemológico* para la enseñanza. En un ensayo más o menos reciente Carolina Cuesta examina lo que “ya se sabe” en las prácticas de enseñanza de la literatura desde una posición atenta a los aportes de la antropología y de la sociología. Su mirada atiende a los “rasgos y contornos” (De Alba) de su contexto y su perspectiva se desprende de las políticas del conocimiento que marcaron su formación.

En “la zona”⁸ del Litoral, lo que “ya se sabe” y es necesario des-sedimentar sigue el curso de una demora histórica: las discusiones que en la Universidad de Buenos Aires se sostienen en los campos de la literatura argentina y de la teoría literaria durante los primeros años de la democracia y algunos años más tarde, en la Universidad Nacional de Córdoba, en la Universidad Nacional de Rosario y en la Universidad Nacional de La Plata, se producen recién hoy en nuestra universidad.⁹ La escena del apartado inicial es una consecuencia de estos destiempos: avanzado el año 2002, el “fantasma de la especificidad” (Rosa) ronda e impide reconocer en las teorías de género una perspectiva legítima de lectura.

Si bien a partir de 1999 se inician una serie de proyectos fundados en el reclamo de Gustavo Bombini respecto de la existencia de una “deuda” de la teoría literaria con la didáctica de la literatura (“Didáctica” 216), y a pesar de los varios trabajos de divulgación y de los intentos de intervención,¹⁰ en diversas regiones del país esa cuenta aún está al rojo. Es necesario insistir sobre los atajos que permiten la salida del *lingüisticismo* y del *aplicacionismo* a la hora de armar un *aula de literatura* así como detectar los procesos históricos que han generado este estado de situación ya que permiten explicarlo y, por lo tanto, aportan herramientas para desnaturalizarlo.

En el caso particular del Litoral, la interrupción con el onganiato en 1966 de prácticas renovadoras llevadas adelante por Adolfo Prieto y David Viñas y luego, la larga dictadura que se inicia en 1976, fracturaron una tradición de lectura de la literatura que la inscribía en el seno del tejido social. Por otro lado, y ya en relación directa con el nivel medio, los *CBC* (*Contenidos Básicos Comunes*) eclipsaron los planteos renovadores de la teoría literaria¹¹ con los enfoques *lingüísticos* e instrumentalistas importados especialmente desde España: decisión que reforzó los supuestos *aplicacionistas* consolidados en buena parte del país promoviendo además una confusión extendida respecto de cómo y desde dónde enseñar a leer. Los ciclos preuniversitarios, salvo contadas excepciones,¹² fortalecen esta perspectiva al situar a la literatura, cuando la incluyen, o bien como un discurso más (tal como lo planteaban

los *CBC*), o bien como un enunciado decorativo y gratuito que no hace más que decir lo mismo que otros, pero de modo “bello” (brevemente: desde esta posición la forma no impacta en el contenido sino que es mero agregado ornamental). No resuenan tampoco en este espacio las posiciones que encuentran en esta inscripción un territorio de desmontaje crítico que pretendiendo “decirlo todo” (Derrida “This Strange”) sin tener por qué decir nada ni obedecer a ninguna regla, enuncia lo que otros discursos callan o bien explota formas *im-possibles* (Derrida *Papier*) desde otro género. Su gestión de lo irrecible y su protección del secreto son invisibilizados, tal vez por evitar vérselas con el nudo insoportable donde se halla su condensación política: su persistencia en hostilizar lo que en la lengua se normaliza, en corroer lo que coagula en convención institucionalizada.

Si centramos el problema en la formación de profesores de la Universidad Nacional del Litoral, cabe remarcar que los trabajos finales de carrera (tanto de Profesorado como de las Licenciaturas en Letras y en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura) revelan aún cierto monologismo teórico-categorial. Las huellas de Judith Butler, Benedict Anderson, Michel Foucault, Ángel Rama, Raymond Williams, Pierre Bourdieu, Mijail Bajtin o Georgy Lukács son mínimas si se las compara con las dejadas por Roman Jakobson, Leo Spitzer, los hermanos Dámaso y Amado Alonso, Émile Benveniste, Oswald Ducrot, Tzvetan Todorov, el “primer” Roland Barthes, Algirdas Julien Greimas, entre otros.

Pero además, por lo general, cuando las teorías que habilitan nuevas preguntas sobre la literatura¹³ encuentran espacio en las tesinas o en los seminarios, luego esos desarrollos no se traducen en propuestas de aula. Por ejemplo, en mayo del 2008 una profesora con algunos años de ejercicio que había obtenido su título en un instituto terciario de la provincia de Córdoba presenta como Tesina final de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura un análisis sobre las figuraciones del cuerpo en *Cómo me hice monja* de César Aira y en la autobiografía de Santa Teresa. Para interrogar los textos toma categorías de Judith Butler. Tanto en su escrito como en su defensa valora el hecho de que en las cátedras de la licenciatura se haya introducido esta teoría del género que no conocía. No obstante cuando se le pregunta por el impacto de esta posición en sus prácticas de enseñanza en el nivel medio, admite que no había deparado en la posibilidad de llevarla al aula.

Cuando aparecen estos divorcios entre la teoría literaria que se utiliza en la investigación y la que se emplea en las *aulas de literatura*, me pregunto qué mediaciones faltaron en la carrera y/o cuáles interferencias impidieron que

estos pasajes entre prácticas se habilitaran. Y hablo de articulaciones entre prácticas (y no de articulación entre teoría y práctica) porque la investigación que lleva a escribir una Tesis o una Tesina es una práctica que pone en acto una teoría (o varias): en estos trabajos los docentes escriben lecturas de literatura, de escenas de aula, de materiales educativos en los que ponen en juego las teorías a partir de las cuales interpretan y ordenan el mundo en el que intervienen. También es una práctica de *actuación* de la teoría el armado de un *aula de literatura*.¹⁴ Más allá de los condicionamientos, cuando irrumpen dicotomías como las que describo, se impone la elaboración de conjeturas respecto de los *obstáculos epistemológicos e ideológicos* que generamos o que no pudimos, al menos, descalabrar. Si bien la relación entre lo enseñado y lo aprendido no es inmediata, no es pertinente hacer descansar sólo en este supuesto la evaluación de nuestras acciones, cargando sobre lo no aprendido (o lo aún no-aprendido) la responsabilidad que se le quita a lo enseñado tal vez sin la suficiente recursividad (hago esta observación dado que la insistencia en lo que se busca transferir es prácticamente una condición de las prácticas). Es necesario detectar estos obstáculos para luego tratar de desenquistarlos.

Vuelvo sobre los condicionamientos para despejar otra variable que suele usarse como excusa para no atacar este problema. Señalemos en ese sentido que la profesora que firma la Tesina que brevemente caracterizo enseña en una escuela secundaria confesional. No obstante no es sólo esa circunstancia la que motiva el corte abrupto entre los modos de leer. Advierto, en éste y en otros casos, una conjunción de *obstáculos ideológicos* que terminan en autocensura: en muchos docentes persiste la idea de que el tipo de discusiones que imaginan para la universidad, no caben en el nivel medio donde la literatura y el arte, dada la edad de los estudiantes, más que como tensiones sobre lo irrecible, se piensan en términos instrumentales o morales esperando que dejen un mensaje prescriptivo-higienista o cívico-nacionalista por referencia a la tradición que en nuestro país se afianza entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX en tiempos del centenario (cf. Altamirano y Sarlo; Salessi; Retamoso; Nouzeilles; Area; Dalmaroni *Una república*; Degiovanni).

Un ejemplo: Silvana (que en sus prácticas de aula pone en funcionamiento los resultados de sus investigaciones, por ejemplo, los de la Tesina de Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura que discuten las propuestas editoriales generadas desde Córdoba a propósito de la reforma educativa de los noventa) señala en un momento relajado de su defensa: “Mis compañeras me dicen ‘para qué hacés todo lo que hacés si total nosotras

damos clase en la escuela”. Frase que pone en evidencia supuestos ligados a la erosión del nivel medio como espacio de formación de ciudadanía crítica y de construcción de saberes (representación reforzada por la política menemista que, puntualmente en el plano educativo, desplazó todo conocimiento que no tuviera una “utilidad” directa siguiendo los dictados de un paradigma cultural atravesado por la economía digitada desde un modelo neoliberal –cf. Lo Vuolo–), a la desvalorización del trabajo del docente (expresada tanto en términos simbólicos como económicos) y a la aceptación naturalizada de su corrimiento como *autor del currículum*.

Otro ejemplo: Mariela recoge en su Tesina estereotipos de mujer en la literatura para niños centrándose en las descolocaciones que genera la obra de Silvia Schujer. Las narraciones de sus clases en un instituto terciario de la ciudad de El Trébol revelan un intento de articular sus prácticas de investigación y de docencia. En un momento de la defensa aclara: “Tengo algunos inconvenientes porque el modelo de literatura dominante en la formación de maestros es el de los textos que después sirven para enseñarle a los chicos cómo cepillarse los dientes”.

Un último ejemplo: en la mayor parte de las defensas en las que se reconoce que aquello que se investigó con pasión y con esfuerzo durante uno o dos años (robándole tiempo al descanso dado el poco margen que los docentes en ejercicio suelen tener para investigar o producir escritos, más allá de los que exige la burocracia escolar) luego no se traduce en las aulas, aparece el fantasma de los padres de los alumnos. Lo que ellos puedan pensar condiciona no sólo la selección de textos sino especialmente la teoría desde la que se los interroga, los contenidos y las actividades.

Estos ejemplos exteriorizan *obstáculos ideológicos* atados a la pérdida de profesionalización (o a la desjerarquización del oficio [no voy a entrar aquí en esta polémica]) sobre la que, pareciera, no tenemos nada que decir o que aceptamos sin replicar. Auto-representación que refuerza la que se construye en el tejido social: ¿por qué pocos ciudadanos se atreverían a cuestionar las tesis de un ingeniero hídrico sobre las causas del desborde del río Salado en Santa Fe durante el 2003? ¿Por qué otros pocos discuten lo que se firma desde instituciones como CONICET o desde rótulos como “Investigador de la Agencia Nacional Científica y Tecnológica”? ¿Por qué todos se creen habilitados a juzgar y a invalidar decisiones que atañen a la práctica de enseñar, y en especial, objetos legibles como “arte”?

Pareciera que cuando el cuerpo y el contexto sociocultural entran protagónicamente en escena, irrumpen los pruritos, los miedos y el acérrimo deseo de borrar lo que hace tambalear las certezas, lo que desnuda los *habitus* de

clase y las mitologías domésticas. Como dice Carlo Ginzburg: “De la cultura de su época y de su propia clase nadie escapa, sino para entrar en el delirio y en la falta de comunicación” (22).

Conociendo estas redes, cabe preguntar qué hacer con el arte y especialmente con la literatura, porque son algunas de sus manifestaciones las que trabajan sobre lo repugnante, lo que se resiste a ser nombrado por rozar lo abyecto más que lo noble, el *spleen* más que el ideal: “como la lengua, la cultura ofrece al individuo un horizonte de posibilidades latentes, una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicionada” (22). Habría que interrogar si hacemos que el arte se vuelva parte de esa jaula o si nos valemos de él para armar tretas que permitan sortearla.

Con ese propósito vuelvo sobre una práctica realizada por un joven egresado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral que se articula con las tesis de su Seminario de Profesorado centrado en la literatura y las fábulas de identidad nacionales.¹⁵ Un caso de una *buena práctica* que, lejos de oponer la lectura privada y placentera a la institucionalizada y constreñida, destartala este binomio en escuelas a las que concurren estudiantes desfavorecidos económicamente. Allí es más urgente el trabajo por la formación de una ciudadanía crítica capaz de crear sus procesos de empoderamiento. Es especialmente en esos espacios donde es crucial la apropiación de la lengua por lo que esto permite en términos de acceso a mejores condiciones de vida: sólo habiendo tenido las acreditaciones que muestren contar con la educación formal suficiente es posible luchar por el trabajo que se quiere hacer; sólo manejando la lengua es posible entrever las redes microfísicas de construcción del poder en las que, recursivamente, interviene la lengua. La práctica que a continuación describo obliga a replantear una pregunta: más que cuánto espacio hay en la escuela secundaria actual para la literatura y el arte, ¿cuánto espacio estamos dispuestos a crearles?

3. “La literatura no va a la escuela”

Así termina Guillermo Canteros su entrevista: con su relato sobre lo que no *puede* en las instituciones educativas en las que trabaja. “La literatura no va a la escuela”: frase insidiosa que emplea para concluir una suerte de clase-final-modelo que siempre “se da el gusto” de dar en sus cursos. Una clase en la que *envía*, desde la negativa, a los textos censurados que, como todo lo prohibido, suele despertar la curiosidad en sus alumnos. Una clase en la que explica, por ejemplo, por qué no enseña *El fiord* de Osvaldo Lamborghini. Es decir, por qué no lo enseña del modo ortodoxo (incluyéndolo en

el programa como parte del corpus a leer) porque de hecho, le hace lugar a la vez que genera una reflexión crítica sobre el canon escolar desde la misma institución escolar –Guillermo describe un *bucle extraño* (Hofstadter), una jerarquía que se enreda en un movimiento recursivo que exige, en el momento de cierre de una práctica, repensarla desde un plano de análisis que sitúa a la escuela y a ellos, sus actores, dentro de la maquinaria estatal cuyos engranajes se ponen a funcionar al límite de su potencia y de su posibilidad–: “¿Por qué no *El fiord* y por qué sí *El matadero* donde ponen a un tipo en cruz sobre una mesa para violarlo?”, pregunta Guillermo. “¿Por qué sí el *Martín Fierro* donde atan las manos de la cautiva con las “tripitas” de su hijo, degollado ante sus ojos?”. Formas no demasiado oblicuas de interrogar qué tipo de violencia resiste la institución escolar, cuál habilita (o cual “tolera”) y cuál excluye.

“De algún modo tratás de buscarle la vuelta”, afirma. “Me resisto a enseñar literatura a partir de los típicos cuestionarios que preguntan por la ‘intención del personaje’. Eso es subestimar”. Y sigue: “Ellos advierten cuando vos querés enseñarles algo distinto, cuando trabajás para eso... La escuela no tiene que traerles lo que ya conocen sino lo otro”. Estas son algunas de las frases que describen las decisiones didácticas que toma en dos establecimientos educativos a los que acuden alumnos de sectores sociales vulnerables: la escuela de enseñanza media N° 261 “José Hernández” y el EEMPA N° 1309 de Barrio El Pozo.

En un contexto de quiebre de autoridad del profesor y de crisis de sentido de la enseñanza en el secundario, el proyecto que Guillermo Canteros imagina y lleva a la práctica merece destacarse por enfrentar las posiciones “distópicas” que niegan la posibilidad de un futuro mejor (Dussel, 2003). Su trabajo en pos de la formación de ciudadanos críticos se sustenta en una apuesta a lo que la literatura *puede*, a lo que *hace* cuando encuentra sitio. En esa línea traigo algunos de los objetivos que incluye en el programa de la asignatura “Lengua y Literatura” para el quinto año de la escuela José Hernández: Guillermo espera que sus alumnos puedan “reconocer el valor del discurso al momento de defender sus opiniones, puntos de vista y convicciones”, “acrecentar su capacidad de evaluar la pertinencia, solidez o no en las argumentaciones ajenas y tener la posibilidad de adherir o rechazar esos argumentos contraponiendo los propios”. Espera formar lectores que utilicen lo aprendido “independientemente en otros contextos” y que “desarrollen un espíritu crítico, capaz de cuestionar valores y supuestos”.

Para traducir esos objetivos en prácticas selecciona contenidos que tocan construcciones instaladas durante un largo proceso del que también parti-

cipa la escuela: en su planificación trabaja los de lengua a partir de los de literatura desmontando la organización de los *CBC* que habían situado al “discurso literario” como uno más. Guillermo organiza los contenidos en cinco unidades: *La literatura argentina y los proyectos de Nación*, *La crisis del concepto de género*, *Renovaciones en la producción cuentística argentina del Siglo XX*, *El ensayo: espacio crítico y reflexivo* y *La novela argentina contemporánea*. Cito algunos y luego comento qué actividades genera y de qué forma evalúa a los fines de mostrar su articulación: “Proyecto político y literatura”, “Construcciones discursivas y fijación de textos en la cultura”, “Las leyes del género gauchesco”, “El discurso literario y la elaboración emblemática de la llanura pampeana”, “Cosmopolitismo y criollismo urbano”, “El ensayo de interpretación nacional”, “La novela y la reconversión estética del material social”.

Su relato pone el eje de sus prácticas en el intento de dismantelar los estereotipos acerca de los conceptos de literatura, autor-lector y género. Sus unidades se inician con el examen del tratamiento de estas nociones en los manuales disponibles en la escuela en contraste con la lectura de los textos literarios que selecciona así como con fragmentos de crítica literaria sobre esos textos: “A mí me vienen muy bien los manuales, el análisis de la institución ‘manual’, para abrir el trabajo de lectura crítica que quiero promover; y por lo general, los alumnos se enganchan”. Y sigue: “vos vas confrontando y vas viendo cómo una definición se cae, y la otra, y la otra. Por ejemplo, cuando se empieza con la cuestión remanida de que la literatura pasa por el ‘cómo’. O con el tema de que leer es un ‘placer’”. Agrega: “Ellos instantáneamente reproducen la idea de que la literatura va ligada al placer; yo intento mostrarles que leer es un laburo, que cuesta”.

Cuando le pregunto cómo organiza sus clases, me cuenta que alterna la exposición sustentada en apuntes que prepara para los diversos temas y el trabajo en grupos orientado por preguntas disparadoras que llevan a la lectura de los textos literarios y de las copias de fragmentos de textos críticos. La pregunta (que puede ser del tipo “¿cuándo comienza el país?”) termina en la exposición de un tema que cada alumno elige tomando en cuenta el material consultado y los contenidos de la asignatura. Todo este conjunto de tareas permite luego calificar.

Con entusiasmo Guillermo da vueltas sobre la misma confesión: “mi compromiso es con la literatura; eso ha sido siempre así, incluso antes de la enseñanza. Si me va bien con los chicos en la escuela es por el compromiso con la literatura”. Más tarde agrega: “un compromiso con el arte en general. Creo que fue un acercamiento desde chico con una intensidad extrema al arte

y luego una fascinación, un gran amor al conocimiento en general (así sea de química o de física) el que me lleva a tomar estas decisiones”. Y remarca: “a veces no puedo creer que algunos chicos te reclamen el cuestionario, o que lo esperen. Uno desearía que no, pero ellos se reconocen en el cuestionario. Y después, cuando entienden qué están haciendo, se ríen”.

Cuando repone el sentido de estas prácticas, enfatiza: “odio banalizar; hay un esfuerzo enorme de traducción en esto que hago, pero me resisto a banalizar”. Y recalca: “La literatura logra lo que logra por lo que tiene de político. Lo que hago trata de devolverle lo político a los textos. Por eso me irritan las preguntas sobre la ‘intención del personaje’ y otras cosas por el estilo”.

Hablar de “devolución” supone que algo ha sido expropiado, vaciado, ocupado por otra cosa. El trabajo de Guillermo en su *aula de lengua y de literatura* se sostiene en una apuesta estética, teórica, política y ética que reinscribe dos componentes eclipsados: el cuerpo y la historia. Se pueden leer los mismos textos reprimiendo o enseñando a reprimir las irrupciones del deseo, de la ideología; se puede sobrevolar la literatura pasando por alto las marcas del “sentido común de clase” (Gramsci) o los factores que incidieron en su canonización. A esta tendencia Guillermo opone sus movimientos recursivos: en sus “Apuntes de clase” incluye los datos completos de la bibliografía que toma para desarrollar los contenidos insertando largos fragmentos de textos críticos que acompañan las lecturas. Describo, a modo de muestra, un pasaje del que prepara para la primera parte de la Unidad 1 (recordemos su título: *La literatura argentina y los proyectos de Nación*). Aparecen allí citas, referencias, fragmentos a los que *envía* a partir de las preguntas que subraya de *Breve Historia de la literatura argentina* de Martín Prieto, *Literatura argentina y realidad política* de David Viñas, *Cautivas. Olvidos y memoria en la Argentina* de Susana Rotker, *Comunidades imaginadas* de Benedict Anderson, *La Argentina en pedazos* de Ricardo Piglia, *El fuego de la especie* de Noé Jitrik, *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria* de Josefina Ludmer y *Médicos, maleantes y maricas. Higiene criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina (Buenos Aires 1987-1914)* de Jorge Salessi. Estos textos se inscriben en sus hipótesis sobre el rol de la literatura en la construcción de ese espacio imaginario que se reconoce como la “Nación Argentina”. Por fuera de la moral, pero tomando posición y enviando siempre a otras lecturas, al filo del cierre del primer apartado afirma: “Las naciones no se distinguen por la falsedad o autenticidad de lo que narran sobre sí mismas sino por el estilo en el cual son imaginadas”. Y agrega: “No debe asombrarnos entonces que en una carta enviada desde Barcelona a la poeta Tamara Kamenszain,

Oswaldo Lamborghini haya escrito: ‘La Argentina no es ninguna raza ni nacionalidad, sino puro estilo y lengua’’. (Canteros 2).

Interesa traer esta posición en el marco de polémicas recientes respecto del lugar de la literatura de Paco Urondo, Juan José Saer, César Aira y Washington Cucurto en el secundario. Con su usual tono beligerante Miguel Dalmaroni sostiene que una pregunta que se hace la escuela argentina desde hace algunos años tiene la incomodidad de una encrucijada irresoluble: “¿Cómo no introducir a Saer, tan dudosamente *nuestro*? Aunque ¿qué de Saer dar a leer?”. Y agrega: “no imagino que ya César Aira esté afectado por la pregunta, aunque podría suceder” (49). No sólo esto sucede, al menos en algunas escuelas de Santa Fe, sino que a la lista se agregan los nombres de Washington Cucurto y de Paco Urondo. Una serie que no tiene en común más que el fastidio que, por una razón u otra, provocan los textos o las vidas de quienes los han firmado. No voy a reponer el contexto de cada polémica porque me aleja del punteo de los *obstáculos epistemológicos e ideológicos* que las desataron.

En el caso de Urondo, recordemos que la pregunta por cómo leerlo la plantean en 1999 Daniel Freidemberg y Daniel García Helder en el Dossier que le dedican desde *Diario de poesía*, una de las revistas más importantes tanto en la exhumación y la invención de firmas como en la instalación de problemas, es decir, una revista que interviene el campo desde Argentina. Daniel Freidemberg cuestiona al lector que busca en cada poesía la dislocación de lo que hasta su escritura se creía saber respecto del género: “Urondo no es un poeta que ponga en crisis lo que espera un lector de poesía (salvo que sea un lector que sólo espera que lo pongan en crisis)” (13). Y agrega: “es un muy buen poeta, hasta un gran poeta” en tanto se entienda por tal al hacedor de una obra “cuyos logros no terminan cansando, y que tiene algo suyo para dar, que nadie puede dar sino él, y eso que tiene para dar siempre resulta de alguna manera necesario” (13). Hipótesis que evoca las noción de lectura como corte que se imprime sobre un tejido que rápidamente cicatriza, listo para nuevas incisiones –las que los *lectores-por-venir*, practiquen sobre su superficie plegada que encubre, artera, el eco de otras voces y de un secreto que, como tal, nunca termina de revelarse (cf. Derrida *La dissémination* 71-72)–. Hipótesis que también abre la literatura al *testimonio* (Derrida *Demeure*) y al *archivo* (Derrida *Mal d’archive*) entendidos como los sitios en los que alguien, un probable lector pueda encontrar otro relato sobre algo que ha sucedido. “Un escritor [...] es alguien que presta atención al mundo” y la literatura es también esa inscripción que “puede legar profundos conocimientos encarnados en el lenguaje, en la narrativa” (Sontag 210-211). Esos que pueden ir desde la evocación de un modo de

nombrar o de hablar hasta las preguntas y las convicciones de quienes pudieron reinventar experiencias que creyeron dignas de *escritura*.

La poesía de Urondo es también una huella de un tiempo al que accedemos desde los vestigios de sus versos: una ventana a través de la cual mirar el pasado, por fuera de la pretensión de verdad pero sin abandonar la búsqueda de alguna verdad. El reconocimiento explícito de la marca ficcional es el precio que paga, reservándose para sí el poder de avanzar sobre lo que ningún otro discurso puede.

En *Poemas póstumos (1970-1972)* escribe: “Tengo /curiosidad por saber qué cosas dirán de mí, después /de mi muerte” (437). ¿Cómo leer esta obra armada desde la tensión entre lo público y lo privado, montada como una forma singular del testimonio que se registra en textos que en ocasiones participan tanto del diario íntimo como de la poesía?

En “Operaciones” Juan Gelman sanciona algunas prácticas: “los profesores de poesía /la acostaron sobre la mesa /le hundían cuchillitos /aquí /allí /le sacaban una huesito o víscera /la pasaban por diversos rayos /sociológicos /históricos /equis /le revisaban los tejidos generacionales / [...] y los profesores de poesía también estaban tristes /cuando terminaban de cortar /pinchar /herir /lastimar /miraban mancos su mudez / [...] a todo esto /la poesía /recta como la espada del camino /bajo el cielo de zinc /desatollóse /desencebollóse /laureóse /echóse a andar...” (*Interrupciones 2* 230). Su confianza en la potencia de la poesía para resistir nuestros embates consuela al mismo tiempo que absuelve de nuestros desaciertos cada vez que evitamos la tarea que declaramos hacer cuando armamos *aulas de literatura* destinadas, supuestamente, al *envío* a la poesía, a la literatura. A partir de la obra de Urondo me he preguntado qué hacemos los profesores con la literatura cuando decidimos que ciertos textos *ingresen* a las instituciones educativas sólo porque quien los ha firmado fue un militante revolucionario o, por el contrario, cuando decidimos que *no ingresen* sólo porque quien los ha firmado fue un militante revolucionario. ¿Qué enseñamos en cada caso sobre la literatura y por lo tanto, sobre su relación con la política y la *experiencia*, sobre sus lazos con el mundo, sobre los vínculos que crea entre quienes la producen y entre quienes la leen? ¿Qué hacemos de la literatura cuando la abordamos sólo como un juego formal extraviándola de sus inscripciones en un tiempo y en un espacio y de su dicción en una lengua (madre-caníbal y madre-vampiro, posibilitadora y represora, himen y confín –cf. Derrida *La carte*–)? ¿Qué dejamos de la literatura de Urondo cuando no restituimos su carácter clandestino y pulsional (“tentación” o “necesidad”, según la circunstancia)?

Por otro lado, a pesar de las diferencias estéticas y de tradición, las *aulas de literatura* que incorporan textos de Saer, Aira y Cucurto presentan casi los mismos *obstáculos epistemológicos*: su abordaje no sería recomendable sino hasta los últimos años del secundario dada la necesidad de conocimientos previos que garanticen poder describir los vínculos con la tradición literaria con la que rompen y de la que se nutren para fundar la propia. ¿Qué se hace en un aula cuando se los enseña sin reponer estos lazos, sin mostrar esta red armada desde la literatura?

Para entrar al tema con un ejemplo elijo una anécdota. En mis inicios como profesora de Teoría Literaria I solía utilizar el poema “Moreira” de Néstor Perlongher para enseñar el “dialogismo” según Mijail Bajtin. Debo reconocer que más que pensar en qué textos introducir para que los estudiantes entendieran el concepto, estaba centrada en contagiar mi “entusiasmo” por la poesía de Perlongher. Pasados algunos años que amontonaron fracasos y unos pocos triunfos señalados por las sonrisas compartidas con los estudiantes que habían leído el clásico de Eduardo Gutiérrez, entendí que era necesario darme y darles otra estrategia. Hoy, cuando trabajo con Cucurto, Saer o Aira, no se me ocurre no hacer los envíos a algunos de los textos con los que entran en diálogo (o leer extensos fragmentos) para evitar quedarme leyendo casi sola, mientras la mayor parte de los estudiantes araña la cáscara del texto.

Mientras escribo esta anécdota pienso en tanta tinta gastada en tanta planificación que nombra el “placer de la lectura”. ¿Placer de quién? ¿Del docente? ¿Del alumno? ¿No será necesario releer a Roland Barthes y repasar su concepto de *goce*? ¿No sería prudente volver sobre el contenido a enseñar cada vez que se quiere introducir en la escuela secundaria un autor canonizado por la universidad? Es un problema perder de vista el contexto en el que se trabaja y el sujeto al que las prácticas van destinadas. No estoy diciendo que estos autores no puedan enseñarse. Muy por el contrario, apunto las preguntas sobre los aspectos que no debieran soslayarse en un *aula de literatura* que los ponga en el centro: para empezar, preguntaría por qué los alumnos deberían leer a Saer o a Cucurto o a Aira; luego, por el contenido con el que la lectura se corresponde y por último, pediría un guión conjetural que muestre el armado de la secuencia en la que la práctica se incorpora (o al menos se imagina), sin olvidar el diseño de la evaluación.

Esta serie de preguntas se une a otras, más generales pero implícitas en las decisiones didácticas: ¿qué *puede* la literatura? ¿Qué *hace*? Y luego, ¿cuál dar a leer? ¿Cómo hacerlo? ¿Y para qué? Porque las respuestas al segundo grupo están imbricadas con las del primero dado que lo que se hace con la

literatura en escenas de mediación está determinado por lo que se cree que la literatura es y qué *puede* y qué *hace*; porque las representaciones de los estudiantes se modelan en buena medida a partir de las del docente (siempre y cuando, cabe aclarar, haya transferencia), es que importa la configuración de las *aulas de literatura* y los *envíos* que allí se susciten (una mala clase puede ser también la forma más segura de no provocarlos).

Muchos años de dictadura han dejado como secuela una tendencia más o menos extendida a enseñar a “leer” el arte esquivándole su costado discordante, desestabilizador o insoportable. Hemos aprendido a sustituir la lectura por la enseñanza de tecnicismos que, tomados como fin de la práctica, saltean las preguntas sobre lo que esa literatura trae del mundo y del tiempo y de la tradición de la que participa. Tal vez, entonces, por estos lares, la mejor teoría sobre la literatura y la mejor didáctica esté en su historia o, más concretamente, en la historia de sus travesías y de sus *envíos*, en la exhumación de sus imágenes tanto como de los restos desatendidos, aun en los textos ubicados en el centro del canon y especialmente, en los de los márgenes. Si la literatura recuerda que “ocurra lo que ocurra, algo más siempre está sucediendo” (Sontag 160-161), tal vez esa forma de *envío* que es la enseñanza (o esa otra que es la mediación crítica) genere en aquellos a quienes está dedicada, una llegada a las obras atenta al interrogante que ese escrito que resiste el paso del tiempo, pone sobre el mundo.

Ante tanta queja por la no-lectura vale advertir que “la gente que no lee por otro motivo, lee por la trama” (Sontag 224). Cabe revisar este espacio que los profesores universitarios hemos enseñado a despreciar. La trama, los tópicos: un repaso de los números de la revista *Otra parte* o de las mediaciones críticas o didácticas de Daniel Link (*Cómo se lee, Literator IV y V, La chancha*) opone alternativas a este cercenamiento (y aquí me juego en un *envío*, de este artículo a publicaciones que llevan del arte al arte en un laberinto infinito).

4. Por una crítica atenta al sujeto secundario

En *País que fue será* Juan Gelman compone versos desencantados que dan cuenta de una Argentina en descuido: “Hoy se murió un niño de seis semanas / (perdón por la referencia forense). / Ocurrió en la Argentina / (perdón por la referencia geográfica). / Es el vigésimo séptimo del día / (perdón por la referencia estadística). / Alguno pudo haber sido Rimbaud” (65).

Si es verdad, como afirma Giorgio Agamben, que cada sociedad construye sus *homo sacer*, es decir, los cuerpos que pueden eliminarse en nombre del

bien social, no es aventurado suponer que en la Argentina actual los alumnos de sectores sociales vulnerables que concurren a las escuelas públicas y los maestros y profesores de esos alumnos se incluyen en ese grupo.

Sobre esos abandonos, desde el espacio que aún queda para la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria, hay algo por hacer. Y en eso que resta por hacer entran las teorías y la crítica literarias. No todas las teorías ni toda la crítica sino especialmente aquellas que habilitan la restitución de lo político.

Lo político en la literatura se funda en su obsesión por “decirlo todo” sin estar obligada a decir algo. Paradójica *im-posibilidad* (nunca es posible decirlo todo, agotar las formas de acceso a lo Real) que, a la vez, define su territorio de libertad y de subversión potencial. *Im-posibilidad* por la que paga el precio de ser leída como “mera literatura” mientras asegura su valor diferencial, su plus, esa característica que hace que se la siga mirando con recelo e incomodidad desde la institución escolar.

En *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado* Miguel Dalmaroni desplaza el lugar común desde el que suele pensarse la función del crítico: “La mayor parte de los críticos literarios o culturales trabajamos como profesores de futuros profesores de literatura: escribimos crítica porque enseñamos literatura en las universidades” (17). Y agrega: “el modo principal en que de hecho intervenimos es ése –el de mayor alcance–” (18). Si *sujeto subalterno* es el nombre que los estudios culturales dan a los excluidos, *sujeto secundario* es el que inventa para designar a aquellos marginales de Argentina de los que, en parte, podemos ocuparnos aunque indirectamente, quienes formamos a futuros profesores en letras: “si debemos atender a lo local, lo regional, etc., nuestro problema aquí no son las minorías identitarias, sexuales o culturales [...] sino el sujeto secundario, las mayorías social y culturalmente excluidas” (“Para una crítica” 174). Y subraya: “Sobre eso, la bibliografía y los fetiches críticos más venerados de la crítica cultural radical no han tenido mucho para decirnos” (174).

Porque comparto la tesis ya que pienso a la crítica como una *mediación* y a la teoría literaria como un cuerpo de conocimientos que permite elegir desde qué posición leer y enseñar a leer, insisto en la necesidad de detectar para luego desenquistar los *obstáculos ideológicos* que siguen promoviendo censuras encubiertas en las prácticas robusteciendo un *obstáculo epistemológico*: el que se produce cuando el arte, en cualquiera de sus manifestaciones, es despojado de su poder porque se cercena su fuerza política.

Por fuera de proyectos redencionistas,¹⁶ apuesto a un *aula de literatura* que no dicotomice *placer* o *goce*¹⁷ con enseñanza y por ello describo prácticas que actúan nuevos modos de enseñar en la escuela¹⁸ dentro de las condiciones de

im-posibilidad. Un trabajo biopolítico que lee el arte en las tensiones socio-históricas y hace foco en el cuerpo y la vida de quienes lo han producido y de sus receptores. Por fuera del paradigma de la utilidad, la eficiencia y la eficacia, la rentabilidad y la aplicación inmediata, las *aulas de literatura* que traigo al papel se juegan por la densidad del arte y sus docentes confían en la comunidad construida. Entre sus aprendizajes, Guillermo Canteros recuerda un congreso de Literatura argentina realizado durante el 2005 en Tucumán donde escucha la ponencia de Marisa Moyano que lo “lleva a buscar muchísima bibliografía” sobre su tema de investigación y de enseñanza. Su comentario pone al descubierto que, quienes trabajamos desde universidades con tradiciones en formación, encontramos en los congresos espacios de interlocución donde mostrar cómo producimos, dialogar con los compañeros de otras universidades, discutir nuestros resultados y nuevas hipótesis sobre los objetos que indagamos (no todo lo que acontece allí se reduce a la humorada que David Lodge presenta en *El mundo es un pañuelo* aunque, cabe admitirlo, alguna verdad también despunta su irónico texto dado que, de otro modo, no surgiría la risa ante ciertos pasajes, con la carga de identificación implícita que esa reacción desnuda).

En esta línea, cierro el artículo como lo abrí, es decir, con otra escena fundante: en la “Introducción” a su Tesina, María Eugenia Meyer recuerda una actividad requerida en una de las primeras materias de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura de la que se vale para dar cuenta de una transformación que se manifiesta en las decisiones de cada día. Un cambio de posición en el que el desarmado de los malentendidos sobre los usos de la teoría y la crítica literarias desde una didáctica de la literatura apartada de la prescripción, tuvo un lugar: “Recuerdo que había trazado las líneas de un subterráneo para dar cuenta de mis propios recorridos y desvíos. [...] Hoy quizá ya no elija esta imagen. Me atrevería a subir a la superficie y tímidamente internarme en alguna calle de los bordes, no tan transitada, aún sin nombre.”(4).

Notas

¹ Sigo a Jorge Panesi cuando distingue *polémica de discusión*: “La Universidad argentina ha discutido teóricamente las minucias de la especialización en el sentido de Weber, plegándose directa o indirectamente, franca o inadvertidamente, al dominante espíritu del tiempo, para el que la polémica revulsiva que se interroga por el edificio y el terreno social sostenedores de su funcionar se cambian por las confortables y disciplinadas ‘discusiones’” (12-13).

² La mayor parte de los datos que utilizo para este artículo se recogen durante prácticas de enseñanza destinadas a docentes y a estudiantes de diferentes regiones del país: trabajo en los tramos iniciales y finales de la carrera de Profesorado en Letras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (en segundo año los estudiantes cursan “Teoría Literaria I” y en cuarto, “Didácticas de la lengua y de la literatura”). He enseñado “Teoría y crítica II”, “Problemas de enseñanza de la literatura” y “Miradas reflexivas sobre la literatura del Siglo XX” desde el año 2000 hasta el 2006 en el marco de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura que se ofrece a profesores en ejercicio; carrera que se dicta desde el Centro Multimedial de Educación a distancia de

la Universidad Nacional del Litoral que, en ese período, llegaba a 73 localidades ubicadas en las provincias de Santa Fe, Córdoba, San Luis, Buenos Aires, Santa Cruz, Entre Ríos y Corrientes.

³ Entre las cuestiones que cercenan la posibilidad de enseñar, atiendo sólo a las condiciones en las que la mayor parte de los docentes llegan a las aulas: son infrecuentes los casos de dedicación exclusiva a una institución, predomina el exceso de horas frente a cursos, la falta de tiempo para estudiar o realizar investigación. Otra arista del problema refiere a las condiciones en las que llegan los alumnos (en muchos casos, esto les impide aprender). Finalmente, están las condiciones de los establecimientos educativos: aulas superpobladas y sin calefacción o sistemas de refrigeración adecuados, falta de materiales. Estas situaciones claman por una intervención urgente por parte del Estado.

⁴ Alejandra Birgín y Javier Trímboli también sitúan la “fragmentación social” y “simbólica” de los docentes en la década de los noventa (11). Las acciones de intercambio entre trabajadores de la cultura de diferentes niveles educativos organizadas desde la Escuela de Capacitación del CEPA (Centro de Pedagogías de Anticipación, Gobierno de la ciudad de

Buenos Aires) marchan “a contracorriente de las políticas de la reforma educativa de los ‘90 que apostaron por tecnificar el trabajo docente” (13). En este sentido van también las intervenciones de María Victoria Sastre en la misma institución, en talleres y desde un *fanzine* de distribución gratuita por mail que busca crear redes de discusión sobre las prácticas de lectura y escritura a partir de la literatura. Merece destacarse la organización del *fanzine* (nombre elegido por evocar experiencias que resisten los formatos ortodoxos o institucionalizados): a partir de un eje temático que varía en cada número, en el primer apartado se transcribe una consigna o actividad armada por un mediador; en el segundo, una selección de producciones realizadas a partir de esa consigna con una descripción del marco en el que se desarrolló; en el tercero, un análisis teórico con *envío* a bibliografía ampliatoria; en el último, un texto que de la literatura lleve a otras artes (cine, pintura, música, escultura, fotografía).

⁵ He trabajado durante algunos años en articulación de los niveles medio y superior rechazando la sujeción de los contenidos y proyectos de la escuela media a lo que luego “exige la universidad” ya que esta “colocación” o “adaptación” no sólo va en detrimento de la autonomía que el secundario necesita recuperar sino que agrega inestabilidad e indeterminación dadas las disímiles exigencias de las diferentes instituciones de nivel superior y las variaciones que sus gestiones suelen imprimir a los ciclos introductorios. La anécdota puede parecer trivial pero muestra esta

desjerarquización: Félix y Mabel son dos profesores que diseñaron un taller de lectura y escritura en el marco de la materia “Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria” que enseñan en una escuela de zona residencial de la ciudad de Santa Fe. Cuando Félix le devuelve a un grupo de estudiantes el trabajo final señalando un conjunto de errores de redacción y de ortografía para revisar y pide que, una vez corregido, lo vuelvan a entregar, uno de los estudiantes se queja por el “gasto” de reimpresión. Félix le pregunta a este estudiante qué carrera va a seguir una vez concluida la secundaria. Obtenida la respuesta, le pregunta si se atrevería a hacerle este mismo planteo a un profesor de Ingeniería civil. El silencio posterior dijo más que muchas palabras.

⁶ Cuando hablo de “teoría literaria” no lo hago en el sentido cientificista consolidado a inicios del siglo XX con los estudios de Vladimir Propp, los estructuralistas franceses y la universidad norteamericana, sino que incluyo las diferentes teorizaciones sobre la literatura como inscripción cultural, *experiencia*, forma de lo irrecible, *acontecimiento*, es decir, remito a los enfoques de Michel Foucault, Antonio Gramsci, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Jacques Derrida, Mijail Bajtin, Pierre Bourdieu, Judith Butler, entre otros.

⁷ A esto se refiere Jacques Derrida cuando afirma “Il n’y a pas de hors texte” (*De la grammatologie* 228), o cuando años más tarde retorna desde otro ángulo a la misma hipótesis al sostener que “Il n’y a que des contextes”, “il n’existe rien hors contexte” (“Postface” 282); no se niega

la existencia del mundo ni se afirma que “la realidad es discursiva” (como suele escucharse en cierta mala vulgata) sino que se pone a la vista que los hechos del mundo a los que tenemos acceso tienen el filtro de la lengua que los dice y que en ese acto, los construye, abriendo la posibilidad de archivo y de memoria.

⁸ Tomo la expresión “la zona” de Juan José Saer, si bien hablo puntualmente de Santa Fe y del espacio de influencia de la Universidad Nacional del Litoral y aparto a la Universidad Nacional de Rosario que se crea en 1968 al desprenderse un conjunto de unidades académicas de la primera.

⁹ Para estas afirmaciones tomo datos extraídos de los programas de cátedra de las áreas de Literatura argentina y Teoría Literaria de las carreras de Letras de las universidades mencionadas (PIP 0945-CONICET, dirigido por Miguel Dalmaroni). Es parte de la etapa planificada para el próximo año de investigación el análisis comparado de los programas de las universidades que inician en 1984 una renovación en la lectura de la literatura que luego impacta en el resto y en diferentes niveles educativos.

¹⁰ Los trabajos de divulgación realizados desde la Universidad Nacional del Litoral en los cuadernillos de las cátedras “Teoría y crítica II”, “Problemas de enseñanza de la literatura” y “Miradas reflexivas sobre la literatura del Siglo XX” se suman a los de la Universidad Nacional de Córdoba firmados por Pampa Arán, Silvia Barei, Susana Romano Sued, Roxana Patiño, Silvio Mattoni, Mario Bomekher; a los de la Universidad Nacional de La Plata firmados por José Luis de Diego y José Amícola y a

los de la Universidad Nacional de General Sarmiento de Martina López Casanova y Adriana Fernández.

¹¹ Hago referencia en particular a las teorías que circularon en el país por intervención del grupo nucleado en *Punto de Vista*.

¹² Dos datos para justificar esta aseveración. El primero: el nombre del espacio en el que he trabajado como grupo responsable desde el año 2004 hasta el 2006 en la Universidad Nacional del Litoral destinado al curso de ingreso estuvo colonizado por la mirada importada de las teorías españolas empleadas en la reforma de los años ‘90. “Comprensión de textos” sigue siendo una manera de referenciar que excluye los procesos de lectura de la literatura (a pesar del lugar que ocupa en la propuesta mencionada, cuesta introducir una perspectiva que reconozca su carácter sustractivo y diferencial). El segundo: los trabajos presentados en el Encuentro Nacional “La problemática del ingreso a las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las universidades públicas” desarrollado en Córdoba en setiembre de 2004 revelan que, salvo contadas excepciones, no hay cabida para la literatura en estos marcos tan estrechos, acotados a lo instrumental y a lo utilitario, al corto plazo y al re-uso inmediato.

¹³ Cuando digo “nuevas preguntas” hago referencia a aquellas que en el contexto de la Universidad Nacional del Litoral y de su zona de influencia habilitan las recientes lecturas de Judith Butler, Benedict Anderson, Paul De Man, Jacques Derrida, entre otros.

¹⁴ Hablo de *actuación* de la teoría ya que ésta se pone en funcionamiento en cada decisión: si se elige hacer lugar (o no) al análisis de las representaciones sobre el cuerpo, los procedimientos, las representaciones de clase, los *habitus*, las mitologías, los grandes relatos o su fractura. En cada caso funcionan teorías literarias que no necesariamente se transparentan a los alumnos pero que inexorablemente impactan en las prácticas que se les destinan.

¹⁵ El Seminario final del Profesorado en Letras (FHUC-UNL) presentado por Guillermo Canteros en el año 2006 bajo el título *Fábula y Nación: ficción, política y literatura* parte de una lectura de *Emma, la cautiva* (Aira) y formula interrogantes que remiten al *Facundo* y que revisan las narrativas sobre la Nación en la literatura argentina del siglo XIX.

¹⁶ Suscribo viejos y más recientes versos de Juan Gelman que apuestan a la literatura al mismo tiempo que señalan sus límites en la acción social: “‘con este poema no tomarás el poder’ dice /‘con estos versos no harás la Revolución’ dice /ni con miles de versos harás la Revolución’ dice /se sienta a la mesa y escribe”; “El poema es pálido y noble. /No cambia nada, no curva colinas, no /da una sola fruta roja, ni /hace el ruido de quien arranca /un pedazo de pan para dar /un pedazo de pan. / [...] No pide que lo visiten. /Le basta con lo que no sucedió”.

¹⁷ Porque las experiencias de lectura lite-

ria están, por lo general, más cerca del goce que del *placer*, es pertinente recordar la distinción de Roland Barthes que explica en qué sentido el trabajo con los textos desde las instituciones educativas no puede eludir el acto paradójico de enfrentarse a la necesidad de enseñar una inscripción del lenguaje que roza lo irrecible. El concepto de goce de Barthes vuelve sobre la resistencia, el tedio y el rechazo (actitudes más usuales que el esperado *placer* que muchos docentes proyectan o desean provocar a través de la literatura): “Texto de placer: el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica confortable de la lectura. Texto de goce: el que pone en estado de pérdida, desacomoda (tal vez incluso hasta una forma de aburrimiento), hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector, la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje.” (Barthes 25).

¹⁸ Otras circulaciones de la literatura en aulas del secundario de distintos lugares del país y en diferentes cortes históricos han sido descritas por Gustavo Bombini (*Los arrabales, Reinventar*), Patricia Bustamante, Carolina Cuesta, Sergio Frugoni, Valeria Sardi, Paola Piacenza y María Victoria Sastre.

Referencias bibliográficas

- Agamben, Giorgio.** *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. 1995. Valencia: Pre-Textos, 2003.
- Altamirano, Carlos y Beatriz Sarlo.** *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires: Ariel, 1983.
- Anderson, Benedict.** *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. 1983. México: FCE, 2007.
- Arán, Pampa. (directora)** *Diccionario léxico de la teoría de Mijail Bajtín*. Córdoba: Reuní, 1996.
- *Apuntes sobre Géneros Literarios*. Córdoba: Epóke, 2001.
- *Nuevo Diccionario de la teoría de Mijail Bajtín*. Pampa Arán, dirección y coordinación. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.
- Arán, Pampa y Silvia Barei.** *Texto/memoria/cultura. El pensamiento de Iuri Lotman*. Córdoba: UNC, 2002.
- Area, Lelia.** *Una biblioteca para leer la Nación. Lecturas de la figura Juan Manuel de Rosas*. Rosario: Beatriz Viterbo, 2006.
- Barei, Silvia.** *Recorridos Teóricos: Texto-Discursivo*. Córdoba: Epóke, 2001.
- Barthes, Roland.** *La lección inaugural*. 1977. México: Siglo XXI, 1993.
- Bachelard, Gaston.** *La formación del espíritu científico*. 1948. México: Siglo XXI, 1980.
- Birgin, Alejandra y Javier Trímboli.** "Introducción". *Imágenes de los noventa*. Buenos Aires: El Zorzal, 2003. 9-14.
- Bleichmar, Silvia.** *Dolor país*. Buenos Aires: El Zorzal, 2002.
- Bombini, Gustavo.** "Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda". *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria* 2-3 (1996): 211-217.
- "La literatura en la escuela". *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Maite Alvarado, compiladora. Buenos Aires: FLACSO-Manantial, 2001. 53-74.
- *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.
- *Reinventar la enseñanza de la lengua y de la literatura*. Buenos Aires: El Zorzal, 2006.
- Bombini, Gustavo y otros.** "Prácticas de lectura y escritura en los cursos de ingreso universitarios: hacia una revisión de presupuestos epistemológicos y pedagógicos". *Encuentro Nacional La problemática del ingreso a las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las universidades públicas*. Córdoba: CD-ROM, 2004.
- Bomheker, Mario.** *El cine y sus teorías*. Córdoba: Epoké, 2001.
- Bustamante, Patricia.** *La enseñanza de la literatura en educación de adultos en Salta, capital*. Tesis. Maestría en Didáctica. Buenos Aires: UBA, 2006 (mimeo).
- Butler, Judith.** *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. 1990 [1999]. México: Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, 2001.
- *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. 1993. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- Camilloni, Alicia.** *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- Canteros, Guillermo.** "Apuntes de clase" y Programas de cátedra para la Escuela de Enseñanza Media N° 261 "José Hernández" y EEMPA N° 1309. Santa Fe, 2007.

- Cuesta, Carolina.** *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela.* Buenos Aires: El Zorzal, 2006.
- Dalmaroni, Miguel.** *Una república de las letras.* Lugones, Rojas, Payró. *Escritores argentinos y Estado.* Rosario: Beatriz Viterbo, 2006.
- “Para una crítica literaria de la cultura” (entrevista de Annick Louis). *El hilo de la fábula* 6 (2006): 171-180.
- “Lo incalculable. Saer en la escuela argentina”. *Otra parte* 18 (2009): 46-50.
- De Alba, Alicia.** *Currículum: crisis, mito y perspectivas.* México: UNAM, 1994.
- “Crisis estructural generalizada: sus rasgos y contornos sociales”. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo.* Santa Fe: UNL, 2004. 25-40.
- De Diego, José Luis.** *Roland Barthes. Una Babel feliz.* Buenos Aires: Almagesto, 1993.
- Degiovanni, Fernando.** *Los textos de la patria. Nacionalismo, políticas culturales y canon en Argentina.* Rosario: Beatriz Viterbo, 2007.
- Deleuze, Gilles.** *Spinoza: filosofía práctica.* 1981. Barcelona: Tusquets, 2001.
- Derrida, Jacques.** *La dissémination.* Paris : Du Seuil, 1972.
- *La carte postale. De Socrate à Freud et au-delà.* Paris: Flammarion, 1980.
- “This Strange Institution called Literature”. *Acts of Literature.* Derek Attridge, compilador. New York: Routledge, 1992. 33-75.
- “Postface: Vers une éthique de la discussion”. *Limited Inc., a b c...* París: Galilée, 1990. 199-285.
- *Mal d'Archive. Une impression freudienne.* Paris: Galilée, 1995.
- *Demeure. Maurice Blanchot.* Paris: Galilée, 1998.
- “Non pas l'utopie, l'im-possible”. *Papier Machine. Le ruban de machine à écrire et autres réponses.* París: Galilée, 2001. 349-366.
- Dussel, Inés.** “Lecturas de *Matrix*: sobre escuelas, tecnologías y futuros”. *Imágenes de los noventa.* Alejandra Birgin y Javier Trímoli, compiladores. Buenos Aires: El Zorzal, 2003. 73-98.
- Eagleton, Terry.** *Ideología. Una introducción.* 1995. Barcelona: Paidós, 1997.
- Fenstermacher, Gary.** “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos.* Merlin Wittrock, editor. Barcelona: Paidós, 1986. 148-159.
- Freidemberg, Daniel.** (1999) “Urodo poeta”. *Diario de poesía* 49: 13-14.
- Frugoni, Sergio.** *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela.* Buenos Aires: El Zorzal, 2006.
- García Helder, Daniel.** (1999) “Vanguardia y conciencia política”. *Diario de poesía* 49: 24-25.
- Gelman, Juan.** *Hechos y relaciones.* [1971-1973; 1974-1978]. Barcelona: Lumen, 1980.
- *País que fue será.* Buenos Aires: Seix-Barral, 2004.
- Ginzburg, Carlo.** *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI.* Barcelona: Muchnik, [1976] 1991.
- Hofstadter, Douglas.** *Gödel, Escher, Bach un Eterno y Grácil Bucle.* 1979. Barcelona: Tusquets, 1998.
- Link, Daniel.** *La chancha con cadenas.* Buenos Aires: Ediciones del Eclipse, 1994.
- *Literator IV. El regreso (Antología y actividades sobre literatura para cuarto año de la escuela secundaria).* Buenos Aires: Del eclipse, 1993.
- *Literator V. La batalla final (Antología y actividades sobre literatura para quinto año de la escuela secundaria).* Buenos Aires: Del eclipse, 1994.

- “Intermitencias” (en base a una entrevista a Sylvia Molloy). *Radar Libros. Página 12*, domingo 4 de agosto de 2002.
- *Cómo se lee y otras intervenciones críticas*. Buenos Aires: Norma, 2003.
- Lodge, David.** *El mundo es un pañuelo*. 1984. Barcelona: Anagrama, 1996.
- López, Claudia.** “La poesía, esa ‘zona blindada a las certezas’” (entrevista). *El hilo de la fábula* 8/9 (2008/2009): 193-200.
- López Casanova, Martina y Adriana Fernández.** *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial, 2005.
- Lo Vuolo, Rubén.** “Competitividad internacional y políticas sociales: ¿el revés de la trama o la trama al revés?”. *El impacto de la globalización*. Lo Vuolo, Rubén y otros. Buenos Aires: Letra Buena, 1994. 263-308.
- Mattoni, Silvio.** *El Ensayo. La crítica de la cultura en Adorno. La irrupción de la subjetividad en el saber*. Córdoba: Epóke, 2001.
- Meyer, María Eugenia.** *La puesta en escena de la voz*. Tesina. Licenciatura en enseñanza de la lengua y de la Literatura. FHUC-UNL: Santa Fe, 2003 (mimeo).
- Molloy, Sylvia.** “Retrato” (en base a preguntas de Adriana Astutti y de Judith Podlubne). *Nueve perros*. 1 (2001): 2-5.
- “Intermitencias” (entrevista de Daniel Link). *Radar Libros. Página 12*. Domingo 4 de agosto de 2002.
- *El común olvido*. Buenos Aires: Norma, 2002.
- Nouzeilles, Gabriela.** *Ficciones somáticas. Naturalismo, nacionalismo y políticas médicas del cuerpo (Argentina 1880-1910)*. Rosario: Beatriz Viterbo, 2000.
- Saer, Juan José.** *En la zona*. 1960. Buenos Aires: Seix Barral, 2003.
- Panesi, Jorge.** “Polémicas ocultas”. *Boletín* 11 (2003): 7-15.
- Patiño, Roxana.** *El materialismo cultural de Raymond Williams*. Córdoba: Epoké, 2001.
- Piacenza, Paola.** “Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)”. *Lulú Coquette. Revista de enseñanza de la lengua y la literatura* 1 (2001) 86-96.
- “Lectura, adolescencia y canon escolar en la Argentina entre 1966 y 1976”. *Revista de Letras* 8 (2003): 152-165.
- “La escena de lectura adolescente: hipótesis teóricas; representaciones literarias”. *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado*. UNLa Plata y UNSan Martín: 2007. 145-151.
- Romano Sued, Susana.** *Jan Mukarovsky y la Fundación de una Nueva Estética*. Córdoba: Epóke, 2001.
- Rosa, Nicolás.** *Los fulgores del simulacro*. Santa Fe: UNL, 1987.
- Retamoso, Roberto.** “Los avatares de lo nacional”. *La dimensión de lo poético*. Rosario: Héctor Dinsmann Editor, 1995. 129-146.
- Salessi, Jorge.** *Médicos, maleantes y maricas. higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina (Buenos Aires: 1871-1914)*. Rosario: Beatriz Viterbo, 1995.
- Sardi, Valeria.** *Historia de la enseñanza de la lengua y de la literatura*. Buenos Aires: El Zorzal, 2006.
- Sarlo, Beatriz.** “Público, modernidad y vanguardia desde la perspectiva de la historia literaria y el análisis cultural”. *El oficio de investigador*. Rosario: Homo Sapiens, 1995. 115-125.
- Sastre, María Victoria.** *Didáctica de la Fantasía. Fanzine de lectura y escritura*. 1-4 (2009). Disponible en <http://didacticadela-fantasia.blogspot.com/>
- Sontag, Susan.** *Al mismo tiempo. Ensayos y conferencias*. Buenos Aires: Mondadori, 2007.
- Urondo, Francisco.** *Obra poética*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006.

Propuestas de intervención

El lenguaje como conocimiento: aportes para la didáctica de la lengua

Cecilia Defagó

En este artículo presentamos una serie de lineamientos generales que, consideramos, deben ser tenidos en cuenta en el momento de desarrollar una propuesta de abordaje de la enseñanza de la lengua que tome en cuenta tanto los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de la lecto-escritura, como los primeros contenidos curriculares incluidos dentro de la asignatura Lengua. Esta propuesta surge de los aportes de dos modelos teóricos: el de Annette Karmiloff-Smith, llamado Redescipción Representacional (RR) y presentado en *Más allá de la modularidad* y el de la Gramática Generativa (GG) de Noam Chomsky. Ambos modelos se enmarcan dentro de la psicología cognitiva; pero mientras que la propuesta chomskyana se interesa por analizar los componentes innatos del lenguaje, Annette Karmiloff-Smith propone un modelo de desarrollo del conocimiento donde la relación entre lo dado y lo adquirido es más dinámica que en la propuesta por Chomsky.

Adoptaremos como marco epistemológico, a partir del cual definimos el objeto de enseñanza, la concepción del lenguaje derivada de la gramática generativa de Chomsky que lo concibe como un objeto natural y no como un hecho cultural, como un conocimiento más que como un instrumento de comunicación. Para el análisis de los procesos cognitivos implicados en la explicitación y desarrollo de dicho conocimiento, seguiremos el modelo de Annette Karmiloff-Smith, que considera la mente como un sistema dinámico de representaciones que se redesciben en formatos cada vez más

accesibles a otras representaciones mentales. Ninguno de estos modelos surge para dar respuestas a la problemática propia de la didáctica de la lengua, sin embargo, las conceptualizaciones que se derivan de ellos echan luz acerca de las unidades de estudio a seleccionar, por un lado y, por el otro, de los procesos cognitivos que operan en la mente para el desarrollo de un dominio de conocimiento.

1. La concepción de “Lenguaje”

Existen distintas teorías y modelos que explican el desarrollo y adquisición del lenguaje a nivel ontogenético, los que se pueden agrupar en dos grandes tipos: interaccionistas e innatistas. Para los primeros, el desarrollo del lenguaje es fruto de la interacción del individuo con el medio, se vincula con el desarrollo de la inteligencia, de la conciencia y del pensamiento. Para su aprendizaje intervienen procesos cognitivos de dominio general. Desde esta perspectiva, el lenguaje es un objeto cultural, externo al individuo, quien no viene dotado de ningún conocimiento previo de dominio específico que facilite su adquisición.

En cambio, los modelos innatistas sostienen que los niños vienen dotados de un dispositivo específico para la adquisición del lenguaje, lo que permite explicar por qué a los cinco años manejan todas las estructuras oracionales de su lengua materna. Esta propuesta surge para responder cómo es posible que los niños pequeños sepan tanto acerca de su lengua; esto incluye: oraciones simples, oraciones complejas –subordinadas sustantivas, relativas, adverbiales–, oraciones activas y pasivas, interrogativas, imperativas, etc. Además, conocen los sintagmas a través de los cuales se realizan las oraciones: nominales, verbales, preposicionales, adjetivos y adverbiales; y los pronombres sustitutos de los sintagmas anteriores. Pero lo más significativo es que conocen y utilizan los mecanismos de recursividad de la sintaxis de su lengua. Este dominio posibilita la construcción y comprensión de mensajes nuevos, nunca antes escuchados, liberando al niño de las ataduras de los estímulos y convirtiéndolo en un sujeto lingüísticamente creativo.

Adoptar esta última perspectiva supone concebir el lenguaje como un conocimiento que el niño posee (en gran medida implícito), que no se encuentra en el estímulo que recibe y que, además, por ser un conocimiento, no sólo se utiliza como instrumento de comunicación, sino también como herramienta cognitiva que interviene en la construcción del pensamiento y del conocimiento en general, pero con especificidad propia. En tanto conocimiento implícito, el lenguaje remite a dos dimensiones: la estructu-

ral y comportamental o procedimental. La primera se refiere a los aspectos formales del lenguaje, a su sintaxis, que permiten comprender el mensaje a partir de una secuencia de palabras, organizándolas relacionadamente. El hecho de que el lenguaje sea un *sistema combinatorio de unidades discretas* (Pinker), hace posible construir un conjunto infinito de expresiones a partir de un conjunto finito de unidades y reglas de combinación. Es la fuente de la creatividad lingüística. La segunda, la dimensión comportamental o procedimental, hace referencia a los recursos cognitivos que intervienen en los procesamientos que van desde la segmentación de la cadena sonora hasta la comprensión oracional y posteriormente textual.

La reflexión acerca de la gramática, entendida desde la perspectiva generativista, pretende dar cuenta de las estructuras sintácticas de la propia lengua tanto en su versión oral como escrita, ya que centra sus análisis en los componentes y en los procesos cognitivos involucrados en la comprensión y producción de las unidades oracionales del lenguaje, y no en la descripción de sus manifestaciones materiales o superficiales. En otras palabras, nos referimos a la llamada “gramática mental” o “competencia lingüística” que poseen los hablantes sobre su lengua nativa y que los hace capaces de comprender y producir un número infinito de enunciados.

Cuando los alumnos ingresan a primer grado ya tienen manejo de las estructuras de su lengua, las que se ponen en evidencia a través de la expresión oral. Si bien la sintaxis de la oralidad y la de la escritura derivan de una misma gramática mental, sus manifestaciones difieren, ya que suponen soportes con propiedades diferentes. El conocimiento de esa gramática mental corresponde a uno de los aspectos en que oralidad y escritura se solapan. Pero este conocimiento, como otros referidos a la lengua, es implícito; y para poder aprovecharlo para la producción y comprensión de textos, es necesario hacerlo explícito. Y es para este objetivo que adoptamos el modelo de Annette Karmiloff-Smith, ya que analiza los mecanismos a través de los cuales se hacen explícitos *para* la mente, los contenidos implícitos *en* la mente.

2. La alfabetización como proceso de redescrición representacional

Lo que se observa en la enseñanza de la lengua en los primeros años de escolaridad son discontinuidades. Existe un hiato entre el proceso de alfabetización, la enseñanza de la gramática y del texto. Para realizar esta afirmación nos basamos fundamentalmente en la organización del currículo oficial para la enseñanza de la disciplina Lengua para el nivel primario (EGB 1, EGB 2 y

EGB 3). Tanto los CBC de la Ley Federal de Educación como en los NAP adoptan enfoques comunicacionales para la enseñanza de la lengua. Estos enfoques conciben, desde el punto de vista epistemológico, al lenguaje desde la perspectiva interaccionista, es decir, como un hecho cultural, externo a los individuos. Y sus conceptualizaciones se hacen a partir de la descripción de los productos lingüísticos acabados que resultan, por lo tanto, variados, heterogéneos, múltiples y asistemáticos. Una enseñanza basada en esta perspectiva pone de relevancia los aspectos superficiales y pragmáticos del lenguaje y entiende su complejidad intrínseca como heterogeneidad. Una consecuencia lógica de esta modalidad es la desintegración de la unidad constitutiva del objeto lengua en tanto objeto gnoseológico en diferentes objetos de estudio (alfabetización, categorías sintácticas, clases de palabras, tipologías textuales, circuito de comunicación, etc.), suponiendo diferentes unidades de análisis y procedimientos cognitivos de apropiación, sin articulación entre ellos, ni continuidades teóricas o metodológicas que los unifiquen.

La alfabetización, una de las instancias de enseñanzas mejor planificadas en el proceso general de la enseñanza de la lengua a lo largo de la escolaridad, se centra en el sujeto y en los procesos de apropiación del sistema de escritura de su lengua. Posteriormente, se incorporan (en el 3er. Año del EGB 1) conceptualizaciones y taxonomías analíticas desarrolladas por la lingüística estructural pero con enfoque funcional o comunicacional. Se introducen algunas categorías gramaticales a partir de su definición semántica y en relación con tipologías textuales. Se desvirtúa así la naturaleza epistémica y cognitiva del objeto a estudiar, ya que los aspectos gramaticales de la lengua son sistemáticos, finitos y distintos de los semánticos, mientras que los textuales responden a procesos e instancias cognitivas que no se pueden caracterizar como sistemáticas ni finitas, y donde la semántica y la pragmática ocupan un lugar central.

Pero ¿es posible que este objeto complejo y polidimensional que es la lengua pueda ser analizado desde una perspectiva coherente? ¿Se pueden encontrar continuidades allí donde sólo aparecen discontinuidades? Consideramos que es posible dar una respuesta positiva a esta pregunta, pero para ello es necesario un cambio de perspectiva epistemológica: concebir el lenguaje como conocimiento implícito y a su enseñanza como un proceso de explicitación. Esto supone un cambio de perspectiva metodológica: no analizarlo a través de sus manifestaciones superficiales en hechos comunicativos acabados, sino indagar los procesos cognitivos que subyacen a dichas manifestaciones.

Durante el proceso de alfabetización comienzan a hacerse explícitos algunos de los conocimientos previos con los que cuenta el niño al ingresar

al primer ciclo del EGB, a saber: las unidades léxicas y, particularmente, los fonemas que las componen. La explicitación de los sonidos de la lengua no es inmediata. Tal como señala Emilia Ferreiro, las primeras hipótesis de los niños acerca de la escritura ponen en relación la forma gráfica de las palabras con los significados. Será posteriormente, y como consecuencia de procesos de abstracción, que el niño comprenderá que las formas gráficas de las palabras escritas en español representan (aunque no plenamente) los sonidos de la lengua, es decir, su significante.

Antonio Castorina (79) plantea que en el campo de los estudios sociales, desde la psicología genética, prima una visión generalista, que no aborda la especificidad de los objetos de conocimiento. Sin embargo, reconoce que en “diversos estudios psicogenéticos de las ideas infantiles sobre instituciones sociales y objetos constituidos por la cultura, como la lecto-escritura, reivindican la importancia de describir la aprehensión cognoscitiva de las propiedades de los objetos de conocimiento”. Particularmente, hace referencia a las investigaciones de Emilia Ferreiro.

Como es sabido, Jean Piaget no se interesó por el lenguaje ni por el papel de la escritura, no obstante, investigaciones y estudios como los de Ferreiro y Teberosky retoman los enfoques constructivistas para analizar la escritura como objeto gnoseológico. Los niños construyen hipótesis específicas para dar sentido o rechazar la información proveniente de la lengua escrita, para buscar evidencias confirmatorias y producir modificaciones en el objeto de conocimiento, a los fines de comprenderlo. Desde esta perspectiva, se destaca el rol cultural de la escritura como sistema representacional diferente de la oralidad. El acceso a este sistema se caracteriza más por su valor comunicacional y representacional que por los aspectos lingüísticos que conlleva.

Sin embargo, el acceso a la representación del sistema alfabético propio de la escritura de la lengua española implica, entre otras operaciones, reanalizar los sonidos de la lengua, descomponiendo los sonidos plenos (sílabas) en sus partes componentes (vocales y consonantes) de acuerdo a las posibilidades que ofrecen el sistema fonológico y el de escritura. Este reconocimiento involucra que el niño capte, aunque todavía no conceptualice, determinados contenidos relacionales. El paso que realiza de creer que la escritura representa al significado a advertir que representa al significante, corresponde al paso que va de captar un significado conceptual a uno relacional. En el momento en que se produce la separación entre significado y significante, ocurren dos procesos mentales: uno a nivel lingüístico y otro a nivel cognitivo. El primero refiere al proceso de abstracción que permite relacionar los grafemas con el significante. Como consecuencia de esta nueva asociación,

las palabras cobran independencia del significado. El segundo corresponde a procesos de abstracción que se ponen en marcha a partir de esa independencia entre las palabras y el significado, dando lugar a la formación de los conceptos científicos. Concepto y palabra ya no constituyen una unidad, sino entidades independientes con diferente definición y alcance cognitivo (Olson; Vygotsky).

De allí que cualquier niño en la etapa de alfabetización, cuando aprende el código de la lecto-escritura, adquiere contenidos relacionales, habilitando la apropiación de conceptos científicos/disciplinares. Sale de la narrativa infantil, conformada por la lógica del sentido común, para introducirse al mundo de los conocimientos disciplinares que proporciona la escuela. No estamos planteando que este proceso sea consciente y analítico. Se caracteriza más por el aspecto procedimental. Es aprender una praxis, más que manipular un contenido conscientemente.

Esta capacidad de captar contenidos relacionales es la que consideramos se debe aprovechar para la enseñanza de la lengua como un proceso continuo de re-descripción representacional. Este proceso consiste en hacer explícita la praxis (o el conocimiento implícito) y, a partir de ahí, reconceptualizar o redescibir las representaciones lingüísticas en formatos cada vez más accesibles a la consciencia (Karmiloff-Smith). La escritura se convierte así en modelo de análisis de la oralidad, tal como sostiene Olson. Este proceso de redesccripción cíclico y recursivo permitiría al niño no sólo hacer explícito sus conocimientos implícitos, sino también, utilizarlos en la aprehensión de objetos culturales y en construcción de nuevos objetos.

Pero conceptualizar la relación lenguaje-escritura implica el conocimiento de la lengua materna, ya no sólo como objeto natural, inconsciente, que vehiculiza la oralidad, sino también como objeto cultural, cuyo aprendizaje supone una abstracción considerable: se debe lograr reconocer que “lo que se escribe” no es una representación icónica de lo “extralingüístico”, de lo que se percibe e inconscientemente se nombra, ni la expresión directa de nuestros pensamientos. Aprender a escribir es, entonces, aprender a representar un objeto que se posee, la lengua, pero que se utiliza para construir nuevos objetos (textos) por medio de un nuevo sistema de representación que no se poseía (el sistema de escritura) y cuyo aprendizaje y manipulación reclaman conciencia. Según Baquero: “la escritura requeriría, al decir de Vigotsky, mayor abstracción por parte del sujeto, en la medida en que, por partida doble, deberá hacer abstracción de los aspectos sonoros del habla (componentes fonológicos y también prosódicos) y, de manera crucial, deberá hacer abstracción del interlocutor” (101).

Sobre el impacto de la alfabetización en los cerebros, existen algunos trabajos particularmente relacionados con aspectos del reconocimiento y manipulación sonora de las palabras. Estos trabajos corroboran el proceso de re-descripción de la palabra a partir de sus características sonoras. Además, es esta primera re-descripción la que permite distinguir entre “palabra” y “concepto”. En tal sentido, en el trabajo de Murillo se hace referencia a investigaciones realizadas con personas alfabetizadas y con analfabetos. En ellas se corrobora que ambos grupos se comportaban igual en la repetición de palabras; pero cuando se trataba de pseudopalabras, los alfabetizados repetían exactamente lo escuchado y los no alfabetizados transformaban las pseudopalabras en palabras conocidas.

Consideramos que, incluso en forma no explícita, el proceso de alfabetización llevado a cabo en las aulas habilita procesos de redescipción de la lengua en lo referido a los constituyentes sonoros internos de las unidades léxicas y de abstracción, lo que permite distinguir entre concepto y palabra. Sin embargo, a partir de esa instancia, la introducción de otros contenidos disciplinares en las aulas se hace desde perspectivas normativas, aun cuando se adopte pedagógicamente la posición constructivista. Esto es así por varias razones relacionadas:

- 1) porque se cree que el desarrollo del lenguaje es subsidiario de otros procesos cognitivos,
- 2) porque se desconoce lo que conoce un niño acerca de su lengua en el momento de iniciar la escolaridad,
- 3) porque sólo se considera como “conocimiento” todo aquello tematizado y, por lo tanto, consciente;
- 4) porque no se comprende la relación entre oralidad y escritura. Se niega a la primera la función de facilitadora para el aprendizaje de la segunda, por lo que la segunda no puede aprovecharse como “modelo de análisis de la primera”, generándose así un hiato, insalvable pedagógicamente, entre ambas.

3. La enseñanza de la gramática como proceso de redescipción representacional

Una vez que se deja de lado la hipótesis de que la palabra representa a la cosa nombrada, o al significado, el niño accede al primer paso del proceso de alfabetización propiamente dicho. Este proceso permite comprender las palabras como constituidas internamente por sonidos. A partir de esta primera abstracción, es necesario plantear las correspondencias y no

correspondencias entre sonidos y grafemas. Su redescrición, en forma de grafemas, implica otra abstracción por medio de la cual se eliminan algunos de sus rasgos sonoros y se agregan otros (fonemas y alófonos). Comenzar con las correspondencias es lo que nos permite “ver”, “visualizar”, las no correspondencias. Esto es particularmente importante teniendo en cuenta el sistema de escritura de nuestra lengua, que es transparente en la lectura, pero no en la escritura. Es decir, la alternancia de grafemas problemáticos (v/b, c/z/s, h, etc.) para la escritura, no implica distinciones sonoras reconocibles por un hablante de español de Argentina.

A partir de estos procesos de abstracción, que le permitieron al niño separar significativo y significado a nivel léxico, es posible introducir un nuevo nivel de análisis que aproveche, entre otros aspectos, la materia sonora del lenguaje. En este caso, siguiendo la huella de la prosodia para llegar, luego, a la oración.

Actualmente, la introducción de contenido gramatical en el tercer nivel del EGB 1 se realiza a través de los conceptos referidos a las categorías sintácticas. Pero ¿es por las categorías sintácticas que debemos empezar a desentrañar el funcionamiento del lenguaje? Como ya adelantamos, las categorías sintácticas se definen relacionamente y no por su contenido semántico, como sucede en esta instancia de enseñanza. Vale la pena aclarar que las categorías sintácticas corresponden a uno de los elementos más abstractos de la descripción lingüística. Generalmente se confunde la noción de categoría sintáctica con la de “palabra” y se comienza el análisis de la lengua a partir de su clasificación, ya que se la considera la unidad mínima de análisis y, por lo tanto, se supone que su aprendizaje implica menos costo cognitivo. Sin embargo, y como expusimos en otros lugares, éstas son dos falacias (Defagó).

La unidad mínima de comunicación no es la palabra, sino el mensaje. Nos comunicamos predicando (Pinker), diciendo algo sobre alguien o algo. La palabra, en forma aislada, solo nombra, recupera de la memoria un concepto conocido. Pero nuestras comunicaciones pretenden no sólo recuperar un conocimiento previo, sino informarnos sobre algo nuevo. Incluso las primeras expresiones de los niños tienen esa intención comunicativa, aun cuando no contengan más que una palabra para transmitirla. Los mensajes se vehiculizan a través de la estructura predicativa de las oraciones. De allí que consideremos que es esta unidad la de menor dificultad para su acceso cognitivo. Pero su reconocimiento no debe estar anclado en la forma superficial de las expresiones, ni debe realizarse a partir del análisis de su estructura sintáctica, sino a través de los aspectos del lenguaje a los que se puede acceder concientemente: su significado y sus características prosódicas.

Como ya lo reconocían las gramáticas funcionales, las oraciones se definen por ser una unidad de sentido y poseer una línea melódica propia. Ambos aspectos se constituyen en la puerta de entrada cognitiva para acceder a la forma gramatical, que es el aspecto más abstracto del lenguaje. Si la alfabetización implicó que el niño realizara procesos de re-descripción de las propiedades sonoras de su lengua (entre otros), consideramos que se puede aprovechar ese análisis para el reconocimiento de la unidad oracional. Siguiendo la huella del aspecto sonoro del lenguaje, se puede avanzar hacia la reflexión gramatical. Para ello, los niños tendrán que reconocer las melodías (la prosodia) propias de los distintos enunciados del habla: los mensajes declarativos, las preguntas, los pedidos, las órdenes o mandatos, etc. De esta forma se accede a los límites de la oración, se la identifica por su prosodia, al mismo tiempo que se la reconoce como unidad de sentido para, posteriormente, analizarla también como unidad gramatical y de escritura (a través del uso de los signos de puntuación).

Esta –consideramos– es la manera de construir continuidades en la enseñanza de la lengua. Reconocer sus unidades, observarlas y redescribirlas desde distintas perspectivas, pero sin que se pierda en esa descripción su carácter unívoco. Para esta modalidad de abordaje del lenguaje, los niveles de análisis a través de los cuales se realiza la reflexión acerca de su funcionamiento son necesariamente complementarios, como lo son los procesos cognitivos involucrados. Pero es necesario guiar al niño en la re-construcción del sistema de la lengua que usa a partir de lo más accesible a su consciencia, para llegar (años después) al análisis de los constituyentes más abstractos, cuyo reconocimiento es importante para realizar revisiones en sus propias producciones escritas.

La re-descripción sonora va a tener una función fundamental en el momento de enseñar el uso de los signos de puntuación. El reconocimiento de los límites oracionales es de fundamental importancia para la distribución de los signos de puntuación dentro del párrafo. A través de la reflexión acerca de los aspectos sonoros del lenguaje es posible articular las operaciones cognitivas realizadas durante el proceso de alfabetización con el reconocimiento de los límites oracionales. Esta reflexión tiene que estar acompañada por otra que explicita lo que ya saben los niños acerca del funcionamiento léxico semántico de la lengua. Consideramos que es posible que los alumnos accedan al funcionamiento del sistema oracional, reflexionando sobre lo que saben acerca de los contenidos semánticos-funcionales (agente, tema, destinatario, etc.) involucrados en la construcción de los mensajes. A partir de allí, es posible ir avanzando hacia elementos más abstractos del sistema.

En investigaciones que hemos realizado con niños de 7 a 11 años alfabetizados (de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Córdoba), pedimos que indicaran, en una serie de mensajes, cuáles estaban completos y cuáles no. Por ejemplo:

1. *Juan guardó en el ropero cuando Marcos entró.*
2. *Caminó.*

Más del 90% de los niños reconocieron que (1) era un mensaje incompleto y (2) un mensaje completo. Cuando se pidió que completaran el primero, todos introdujeron un tema (u OD), como, por ejemplo:

1. *Juan guardó (la pelota) en el ropero cuando Marcos entró.*

Saber hablar una lengua es conocer cuándo un mensaje o enunciado está completo o no. Es saber acerca de lo que tiene que estar expresado lingüísticamente y distinguir entre lo necesario y lo accesorio. Este es uno de los conocimientos previos con los que cuentan los niños cuando ingresan a la escolaridad. Este conocimiento no es conciente. Está implícito, pero debe explicitarse para otros propósitos; re-describirse, por ejemplo, para analizar el funcionamiento formal de la lengua y aplicar ese conocimiento en la escritura.

A partir del estudio del funcionamiento del lenguaje desarrollado por la Gramática Generativa de Chomsky, consideramos que para acceder a los componentes oracionales a través de procesos de abstracción, y no de la simple memorización y reconocimiento de unidades aisladas, es necesario comenzar analizando las exigencias de las unidades léxicas presentes en la oración (es decir, el reconocimiento de las estructuras argumentales a través de los roles temáticos). A partir de la explicitación de las exigencias léxicas de los verbos, se puede avanzar desde la estructura funcional (agente, acción, tema y destinatario) a la expresión sintáctica (SN, SV (SN; SP)).

En realidad, el comienzo del estudio de la gramática a través de las categorías sintácticas pone de manifiesto concepciones de la lengua que más que científicas, son intuitivas o guiadas por el sentido común, que, como ya sabemos, no siempre es “el mejor de los sentidos”. Son varias las consecuencias que se siguen de este tipo de abordaje del estudio de la “lengua”. Primero, y como ya dijimos, parecería asimilarse la noción de “categoría sintáctica” a la de “palabra”. Esto lleva a considerar, en segundo lugar, el lenguaje como una suma de palabras. Esto se pone en evidencia si reparamos en el tiempo áulico dedicado a la enseñanza contenidos tales como: familias de palabras (camión, camionero, camino, etc.), clasificaciones semánticas

de palabras (sustantivos concretos, abstractos, etc.), morfología derivativa, es decir aquella involucrada en la construcción de palabras (casa-casucha), clasificaciones metalingüísticas (sinónimos, homónimos, parónimos, etc.), etc. Desde esta perspectiva, el objeto disciplinar consiste en la incorporación de un número considerable de metalenguaje que clasifica y organiza en redes paradigmáticas las unidades léxicas. Pero si el objeto de estudio es “la palabra”, cuál es su aporte para la consecución de los objetivos de enseñanza de la lengua que, recordemos, es “que los alumnos sean usuarios competentes de su lengua, tanto en registro oral como escrito”. En el mejor de los casos, el aporte es la incorporación de nuevas unidades léxicas, pero nada agregan a la producción o comprensión de textos más allá de eso. Incluso, consideramos que desvirtúa la naturaleza del objeto de estudio, ya que introduce nociones ajenas a los conocimientos que el niño ya trae sobre su propia lengua. Ese metalenguaje se convierte en un molde al que el niño debe acomodar los hechos lingüísticos sometidos a análisis. En vez de surgir de la reflexión acerca de los hechos lingüísticos, se antepone a ellos, limitando las posibilidades de descripción. De esta manera, se transforma el objeto de enseñanza, convirtiéndose en un objeto externo y extraño al estudiante, sobre el que parecería no tener ningún conocimiento previo.

El principal metalenguaje incorporado en las aulas hace referencia a los aspectos léxicos-semánticos de las palabras aisladas. Esto permite la recuperación de ciertos conceptos en nuestra memoria, sin embargo, como lo plantean Pinker, Jackendoff y Chomsky (“Linguistics”), entre otros, los procesos involucrados en la posesión y almacenamiento de conceptos (incluso en su creación) y los propios del lenguaje, no son los mismos. Por eso, el análisis conceptual que subyace en el estudio de las clases de palabras no habilita procesos de reflexión acerca de la lengua y su funcionamiento productivo, a la hora de producir textos escritos.

Otra de las consecuencias derivadas de esta concepción es que la principal operación cognitiva que supone este tratamiento del objeto de estudio es la memoria, ya que los procesos de generalización y de abstracción supuestos por la teoría constructivista no se pueden llevar a cabo. Y esto es así porque, por lo que dijimos en antes, no es posible avanzar gradualmente en el análisis de la lengua desde los constituyentes más pequeños (las palabras) a los intermedios (las oraciones) y finalmente los mayores (los textos). Cada nivel involucra procesos cognitivos diferentes y representaciones mentales diferentes. Y el nivel léxico tomado independientemente del gramatical aporta muy poco a la comprensión del funcionamiento del lenguaje y a su reflexión.

Nuestros mensajes hablan acerca de cosas o personas, nos dicen acerca de “quién hizo qué a quién” (Pinker 87). Por medio de la predicación reconocemos qué se dice y de quién se habla. Nuestras primeras palabras suponen predicación, cuando el bebé dice “leche” (o “teté” en *maternés*), nos la está pidiendo o diciendo algo acerca de ella. En términos de Piaget, son “holofrases”: con una palabra se transmite un mensaje completo. Las palabras no se aprenden solas, se aprenden en sus contextos predicativos. De allí que sepamos cuándo un enunciado está completo y cuándo no, y qué información (argumentos) permitiría completarlo, pero no en un caso particular, sino en cualquier contexto. Como en el ejemplo visto:

1. *Juan guardó en el ropero cuando Marcos entró.*

No importa si lo que se agrega es “la pelota” o “el regalo que recibió en su cumpleaños”, o simplemente un “lo” antes del verbo. Lo importante es que siempre se trata del mismo contenido funcional: el “tema” (u OD), indispensable para que el verbo “guardar” pueda completar su predicación.

Es eso lo que el niño sabe: cómo las palabras se relacionan entre sí para predicar. Y la predicación, en español, se expresa a través de la gramática oracional. La reflexión sobre el funcionamiento formal del lenguaje debe comenzar a este nivel, el del mensaje. Y desde el punto de vista de los procesos de abstracción involucrados, consideramos que es conveniente comenzar por los elementos a los que el niño accede, o por su materialidad (los sonidos) o por su sustancialidad (los requerimientos léxico-funcionales) para arribar a la gramática oracional, que corresponde a la estructura sintáctica a partir de la cual se vehiculiza el mensaje.

Como vimos en apartados anteriores, durante el proceso de alfabetización, el niño debe aprehender contenidos relacionales, a los que accede a través de diferentes abstracciones. Estas abstracciones le permiten re-describir porciones de conocimiento que ya tiene sobre el lenguaje. Lo que proponemos es que el niño una vez alfabetizado siga redescubriendo otros aspectos que ya conoce de su lengua (aunque no de manera conciente). Para que esto sea posible es necesario recorrer un camino que le descubra al niño las unidades del lenguaje desde lo más accesible a su conciencia (el sonido y el significado) hasta lo más abstracto (las estructuras sintácticas), pero siempre describiendo una misma unidad. Es decir: las representaciones de la línea melódica y sus variaciones tienen que servir para reconocer los límites oracionales, o los cambios internos. El análisis de los componentes léxicos, también tienen que hacerse con el mismo propósito. El reconocimiento del verbo tiene que permitirnos visualizar los demás componentes oracionales. Y el análisis de

los sintagmas que componen la oración tiene que hacerse sobre la base de las exigencias del verbo. Es decir, diferentes descripciones que confluyan a la unidad oracional, más que desintegrarla.¹

Estos análisis deben ir más allá de las manifestaciones superficiales de su lengua, que son infinitas, como infinitas las necesidades de comunicación. Deben aportar al conocimiento de la gramática mental, es decir, de los procesos mentales que permiten la producción y comprensión de un número infinito de expresiones.

Muchas veces se enseña gramática con ejemplos extraídos de la literatura. En un trabajo de investigación realizado tiempo atrás se les pidió a un grupo de 12 niños de 6to. grado (3ro. EGB 2) que reprodujeran lo más fielmente posible el primer párrafo del libro *Platero y yo*, después de haberlo leído individualmente y entre todos varias veces. Este es el comienzo: “Platero es un burro. Blanco, peludo y suave”. Desde el punto de vista de las gramáticas estructurales y funcionales, se identifican dos oraciones, la primera bimembre y la segunda unimembre. Pero, en las producciones realizadas por los alumnos todos recuperaron lo siguiente: “Platero es un burro blanco, peludo y suave”.

Detrás de las intenciones estilísticas del autor, existe una gramática mental que permite comprender ese enunciado como una unidad gramatical. De no ser así, no podríamos interpretar “blanco, peludo y suave”. La literatura, especialmente la poesía, se puede permitir licencias sobre la base de explotar las estructuras subyacentes de la lengua para abrir nuevas dimensiones de significación. Por eso mismo, la literatura no es un buen lugar donde fundar la reflexión acerca del funcionamiento del lenguaje. Si quiero reflexionar sobre la gramática mental tengo que aprovechar lo que los niños conocen de su lengua, que no es poco, y no detenerme en la descripción de las infinitas formas posibles de materialización de esa gramática mental. En términos de Chomsky (“El lenguaje”), podemos decir que mientras la gramática mental corresponde a la competencia de un hablante, y es por lo tanto, finita; las gramáticas estructurales y funcionales se centran en la descripción de las actuaciones lingüísticas, que son infinitas.

Los procesos de redescipción presentados hasta ahora tienen como característica principal el hecho de que se re-describen conocimientos previos que tienen los hablantes de una lengua. Cuando los niños ingresan a la escuela, además de las unidades léxicas, de los sonidos y de las estructuras funcionales y formales de las expresiones, ya saben narrar (Bruner; Karmiloff-Smith; Karmiloff-Smith; Karmiloff). De hecho, lo que se va complejizando es el contenido de sus enunciados, separándose cada vez más del aquí y el ahora.

A nivel textual, se va dejando de lado la suma de enunciados para comenzar a organizarse el contenido que se quiere transmitir. Esto tiene repercusiones en la selección léxica, especialmente aquellas unidades que ponen de manifiesto la planificación textual. Mientras que en sus primeras producciones (hasta los 5 y 6 años) los enunciados de los niños se yuxtaponen, poco a poco su producción se va estructurando a nivel textual (o “macroestructural”, en términos de Van Dijk), con conectores que explicitan las relaciones semánticas entre las proposiciones, con la selección de los tiempos verbales cuya función es textual –más que oracional– y con el uso de pronombres.

Pero para el desarrollo de escritores competentes, no basta con redesccribir los conocimientos previos que los niños tienen acerca de los textos. En este nivel es necesario incorporar elementos de análisis y conocimientos académicos, desarrollados social, cultural e históricamente. Son estas representaciones, aportadas por la escuela, las que tienen que incorporarse a los otros conocimientos previamente explicitados. Si bien se trata de un nivel de análisis distinto al oracional, es posible acceder a sus características a través del mismo proceso: la redesccripción representacional; aunque, esta vez, se redesciben objetos externos al individuo, para analizar sus partes componentes, para reconocer su estructura y los mecanismos lingüísticos y extralingüísticos utilizados. La oración es un ingrediente más del texto y un vehículo de contenido proposicional (oracional) y textual (coherencia y cohesión), de allí la necesidad de conocer su funcionamiento para controlar nuestras producciones escritas. Oración y texto no son niveles opuestos, como se lo suele presentar en algunas propuestas didácticas de la enseñanza, sino profundamente dependientes y complementarios.

Notas

¹ Es común observar que, en aquellos casos en que los docentes realizan análisis morfosintácticos, se hace hincapié en el reconocimiento de marcas morfológicas, pero con objetivos dispares. Por ejemplo: se señala en el análisis de la morfología verbal, el tiempo y el modo; y en el análisis

del sustantivo núcleo del sujeto, el género y el número. De esta forma, la descripción morfológica no contribuye a identificar las grandes unidades sintácticas: sujeto y predicado, sino sólo al reconocimiento aislado de marcas morfológicas.

Referencias bibliográficas

Baquero, Ricardo. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique, 1996.

Belinchón, Mercedes, Juan Igoa y Angel Riviere. *Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría*. Valladolid: Trotta, 1992.

Bruner, Jerome. *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1986.

Castorina, Antonio. “La construcción del conocimiento social. Una perspectiva epistemológica”. *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética*. Antonio Castorina, compilador. Buenos Aires: Eudeba, 2001. (76-102).

Chomsky, Noam. “Linguistics and Cognitive Science: Problems and Mysteries”. *The Chomskyan Turn*. Cambridge Massachusetts: Backwell, 1991. (26-53)

———. *El Programa Minimalista*. Madrid: Alianza, 1999.

———. “El lenguaje desde una perspectiva internista”. *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Barcelona: Prensa Ibérica, 1998. (193-203)

Defagó, Cecilia. “Lo simple no es siempre lo más sencillo: una reflexión sobre la gramática en la escuela”. *Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica en la Lengua y la Literatura*. Córdoba: UNC, 2003.

Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.

Ferreiro, Emilia. *Alfabetización*. México: Siglo XXI, 1997.

Fodor, Jerry. *Modularity of Mind*. Cambridge: The MIT Press, 1983.

Gleitman, Lila. “The structural source of verb meaning”. *Language Acquisition* 1 (1990):1-55.

- Hirsh-Pasek, Kathy y Roberta Mich-nick Golinkoff.** *The Origins of Grammar.* Cambridge Massachusetts: The MIT Press, 1996.
- Jackendoff, Ray.** *Semantics and Cognition.* Cambridge Massachusetts: The MIT Press, 1986.
- Karmiloff-Smith, Annette.** *Más allá de la Modularidad.* Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- Karmiloff-Smith, Annette y Kyra Karmiloff.** *Hacia el lenguaje.* Madrid: Morata, 2005.
- Murillo, Pablo.** "Lingüística Teórica". *Comunicación personal.* (inédito).2008.
- Olson, David. *El mundo sobre papel.* Barcelona: Gedisa, 1998.
- Pinker, Steven.** *El Instinto del Lenguaje.* Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- Riviere, Ángel.** "Teoría de la mente y metarepresentación". *Pensando la mente.* Pedro Chacón Fuertes y Mariano Rodríguez González, editores. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. 271-324.
- Tomasello, Michael.** *Constructing a Language.* Cambridge Massachusetts: Harvard University Press, 2003.
- Van Dijk, Teun.** *Estructuras y funciones del discurso.* Madrid: siglo XXI, 1998.
- Vygotski, Lev.** *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México: Grijalbo, 1988.
- Vygotski, Lev.** *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México: Grijalbo, 1988.

Repensando las relaciones entre semántica y pragmática. Notas para discutir

Cintia Carrió y Jorge Guglielmelli

La comprensión de un texto depende de un proceso de interpretación que coordina los niveles sintáctico, semántico, pragmático y léxico. Intervenir en este proceso con la finalidad de apoyar a otros en el desarrollo de la competencia de la comprensión del texto implica saber cuál es el nivel en el que debemos operar para generar cambios y cómo hacerlo. Esto dependerá de la naturaleza de cada uno de los niveles del proceso de interpretación; cuáles son autónomos y en qué medida; cuáles dependen de qué factores; cuáles son implícitos y cuáles explícitos.

El trabajo de Giammatteo y Basualdo sobre léxico, producción y comprensión de textos concluye: “los ‘estudiantes dominan un sentido general de las palabras’, pero tienen dificultades para ‘distinguir matices más precisos o específicos’. Suelen no ‘hacer inferencias contextuales’ para ‘descubrir palabras o significados que no conocen’. El dominio léxico resulta correlativo del resto de las habilidades lingüísticas y textuales”. Indagaremos, inicialmente, el significado de la expresión: “Los estudiantes dominan un sentido general de las palabras” (1).

Sabemos que el ser humano, desde los datos sensoriales que recibe, organiza conceptos o representaciones mentales de las entidades que percibe, a partir de los rasgos que considera inherentes y que le permiten individualizar los referentes de tales entidades al realizar una asociación de los conceptos

con dichos referentes externos. Son estos conceptos los que, luego, vuelve a representar como lenguaje por medio de su competencia lingüística.

Lógicamente, entre los hablantes, puede diferir la adjudicación de un lexema (representación lingüística) a un concepto (representación mental), o un lexema puede ser atribuido a un mismo concepto, pero diferir en su referente extralingüístico; o el concepto no estar compuesto por los mismos rasgos que consideramos inherentes. En *Aspectos...* Chomsky cita a Corde-moy quien expresa: “la dificultad no es comprender lo que el otro piensa, sino extraer su pensamiento de los signos o palabras que, a menudo, no están de acuerdo con él [el pensamiento]” (25).

Entenderemos entonces que el “dominio de un sentido general de las palabras” se logra a partir de un mecanismo, de una

selección semántica estructural que actúa sobre la relación entre los conceptos asignados a las entidades y eventos; funciona como una cadena de restricciones que verifica la compatibilidad de estos conceptos a partir del cotejo de sus rasgos inherentes [...] Esta selección semántica es un ‘mecanismo inferencial primario’ que recupera los rasgos inherentes implícitos en cada concepto. Lo que se infiere, en este proceso computacional, es la presencia o ausencia de rasgos inherentes coincidentes entre los conceptos. Cuanto mayor sea la cantidad de rasgos inherentes implícitos en los conceptos que un sujeto posea, más posibilidades tendrá de establecer relaciones entre los conceptos aplicables a entidades y eventos en los mensajes oracionales. (Carrió y Guglielmelli 4-5)

Las representaciones lingüísticas de los conceptos no hacen ostensibles los rasgos inherentes de estos, sino que cada hablante debe actualizarlos –inferirlos– a partir de su propio conocimiento del concepto en cuestión. El “sentido general de las palabras”, entonces, está referido a esa competencia.

Por otro lado, interpretamos que los “matices más precisos y específicos” no son sino otros rasgos compatibles con aquellos que constituyen los conceptos que el hablante posee y que, incorporados a estos, especifican con mayor precisión al referente extra-lingüístico del concepto; distinguir esos matices es, por lo tanto, poseer conceptos con múltiples rasgos “más precisos y específicos” respecto a sus referentes.

Por otro lado, las “inferencias contextuales”, que incluyen las cotextuales, pueden establecerse a partir de relaciones entre los conceptos (y sus rasgos) expresados en un texto, y lo no expresado: otros conceptos o la situación de enunciación, por ejemplo. Son todas relaciones entre conceptos, pero que se

producen en planos diferentes dado que son conceptos los que individualizan entidades, escenas (relaciones entre entidades), y el contexto de situación en que estas escenas tienen lugar. Estos contextos de situación son escenas prototípicas que remiten a otros conceptos y son ellas mismas conceptos. Es decir que todo el “mecanismo inferencial primario” podría observarse como un proceso de actualización y cotejo de rasgos entre conceptos.

El hablante coteja por medio de este mecanismo los rasgos de los conceptos presentes en su enciclopedia; las inferencias no son mecanismos de “creación” de conceptos, sino de uso (recuérdese para el caso la diferenciación entre competencia y actuación).

Por lo tanto, “descubrir palabras o significados”, tal como lo enuncian Giammatteo y Basualdo, es hacer uso del “mecanismo inferencial primario” que, como vimos, consiste en un proceso de selección de conceptos y cotejo de rasgos, ya existentes.

Imaginemos una posible situación: un hablante/oyente escucha un texto como el que sigue: *El tren atravesaba la 'xxxxxa' a una velocidad asombrosa*. Es decir que desconoce el significado de *xxxxxa*. Para “descubrir” el significado de la palabra *xxxxxa*, importará deducir la categoría gramatical a la que ésta pertenece, por medio de sus rasgos morfológicos y sintácticos: en este caso, el hablante/oyente advierte que la *a* final de este lexema es concordante (en número y en género) con el determinante que la precede, por lo tanto, entiende que es un sustantivo que desempeña la función sintáctica de núcleo de SN (sintagma nominal). Advierte, además, que el SP (sintagma preposicional) que le sigue (encabezado por la preposición *a*) no constituye un complemento de dicho sustantivo, sino del verbo de la oración.

El hablante/oyente observa que este SN (cuyo núcleo es *xxxxxa*), cumple la función de argumento no concordante del verbo en la estructura semántica de esta oración, pues reconoce como argumento concordante al SN *el tren*, y no hay en la oración otro SN que pueda ejercer la función de argumento no concordante que el verbo *atravesaba* requiere.

Al comprobar la función y el rol temático afectado de este SN, el sujeto establece sus posibles relaciones con el verbo *atravesaba*; para ello, debe recorrer los rasgos semánticos que conforman el concepto: [evento/dinámico/movimiento/cambio de locación]. Al identificar los rasgos inherentes del verbo, puede comprobar que la palabra *xxxxxa* es la representación lingüística de una entidad que recibe el efecto de su relación, por medio del evento *atravesaba*, con otra entidad (en este caso *el tren*).

El nuevo cotejo de rasgos se centra ahora en el concepto representado por la palabra *tren*: [transporte que circula sobre rieles]. A continuación, al

cotejar las relaciones de rasgos de esta entidad con el verbo, determina que las variedades semánticas aceptables para el verbo *atravesar*, en este caso, son similares a *pasar por/cruzar*; por lo tanto, la pieza léxica en cuestión debe representar una entidad espacial posible de ser cruzada por un tren (además de las variantes metafóricas: *cruzar la noche*, *cruzar la memoria*, etc.).

1. Inferencias de primer orden

El mecanismo inferencial primario, que se pone en marcha para establecer las relaciones morfológicas, sintácticas y semánticas que hemos visto, actúa en paralelo y, como el procesador sintáctico modular propuesto por Fodor, es automático y, por ende, obligatorio.

Es decir que el sujeto no activa a voluntad el proceso inferencial primario de cotejo de rasgos, sino que éste se “dispara” automáticamente para dar una interpretación correcta (de las posibles) a las emisiones lingüísticas que el hablante/oyente recibe.

Por lo tanto, los hablantes dominan, no un “sentido general” de las palabras como proponen las autoras antes citadas, sino que los conceptos que utiliza el hablante poseen los rasgos inherentes necesarios para la identificación y aplicación a las entidades del “mundo” extralingüístico; la ausencia de matices es, precisamente, la característica de conceptos con escasa carga de rasgos semánticos inherentes; hecho que, inevitablemente, limita las posibles inferencias contextuales que se realicen.

Por último, observamos que lo que se “descubre” en un lexema desconocido es su compatibilidad morfológica, sintáctica y semántica con los otros componentes de la oración, al aplicar a este lexema rasgos que el sujeto conoce.

La incorporación de nuevos conceptos y su acomodación al conjunto de otros ya integrados no es, sino el acrecentamiento del léxico y de la enciclopedia del hablante. En este sentido, la incorporación de conceptos que difieren de otros en apenas algunos rasgos inherentes dan lugar a situaciones de sinonimia en los casos que tal diferencia pueda ser soslayada en un contexto lingüístico determinado.

Los conceptos, además, no son invariables en su composición, sino que se construyen y definen en la medida en que suman rasgos inherentes. Un hablante puede poseer un concepto compuesto por apenas unos pocos rasgos e ir incorporando, paulatinamente, otros nuevos a medida que recibe más información; o cambiar (o simplemente eliminar) algún rasgo que, a la luz de otros conocimientos, resulta erróneo. Esto explica los fallos inferenciales

en el mecanismo primario, al comparar, los hablantes, conceptos que poseen escasos rasgos inherentes comunes o compatibles.

Los sujetos disponen de los mismos conceptos (o como vimos, conceptos sinónimos) para referirse a las mismas entidades/objetos; esto es, hay correferencialidad entre tales conceptos. Sin esta relación de correferencia, la comunicación sería prácticamente imposible tal como la propuesta de la “arbitrariedad del signo” en el sentido dado por Benveniste. Es más, estos conceptos mantienen su correferencialidad aunque estén constituidos, para cada hablante, por un conjunto diferente y, por lo tanto, no del todo compatible de rasgos. Tomemos, por ejemplo, la situación en que dos hablantes utilicen el signo lingüístico *ballena* para aplicar un concepto que distingue y se aplique a la misma entidad, pero que, para un hablante, el concepto representado por el signo *ballena* contenga el rasgo *cetáceo* y, para el otro, dicho concepto contenga el rasgo *pez*. Tal diferencia no impide la correferencia de los conceptos, esto es, aplicarlos a la misma entidad por medio del signo lingüístico *ballena*, puesto que el rasgo inherente diferencial es el de ser un *animal acuático* y, en ambos casos, la sumatoria de rasgos inherentes que constituyen cada concepto lo poseen. Esta disparidad de rasgos, solamente entorpecerá la comunicación (sobre ese objeto) que vaya más allá de la identificación.

2. Inferencias de segundo orden

Las inferencias producidas por el mecanismo primario son la base para un segundo nivel, el de las inferencias de segundo orden o “inferencias textuales”. Estas realizan un segundo cotejo, ya no sobre los rasgos de los conceptos involucrados en el texto, expresadas por oraciones, sino sobre los rasgos de las oraciones mismas, los esquemas mentales que el sujeto conoce y de los contextos o modelos de situación específicos en que estas aparecen. Los esquemas mentales son representaciones de “situaciones prototípicas” fruto de su enciclopedia o “conocimiento del mundo”, en tanto que el modelo de situación es la representación mental de una situación específica.

Una vez que el sujeto estipula un significado a un mensaje oracional, lo relaciona con los sucesivos mensajes oracionales que componen el texto. Estas relaciones se establecen por cotejo de rasgos de los significados oracionales con los esquemas mentales. De esta forma, una sucesión de mensajes oracionales se ajusta (en mayor o menor grado) a una situación prototípica conocida. Los rasgos que divergen con tal esquema son los que

establecen las particularidades del texto, el modelo de situación particular, referencia del texto.

Por medio del mecanismo de inferencias textuales, el hablante coteja el modelo de situación particular resultante con el contexto en el que el texto aparece. Es decir que el hablante infiere los rasgos textuales faltantes por medio del cotejo de los provenientes del texto y el contexto con los de su esquema mental prototípico. Este tipo de inferencias “sólo pueden lograrse en la medida en que el sujeto active sus conocimientos sobre el mundo y los ponga en relación con los planteos del texto” (Carrió y Guglielmelli 6).

Un mecanismo inferencial secundario, entonces, se pone en marcha para establecer las relaciones, semánticas y pragmáticas, que sólo pueden lograrse en la medida en que el sujeto active sus conocimientos sobre el mundo y los ponga en relación con los planteos del texto y es esa puesta en relación lo que induce al pensamiento inferencial. Según León, “el proceso de inferencias depende en buena medida de que el sujeto posea conocimientos previos necesarios y relacionados con lo que lee. No hay inferencias si no tenemos y activamos un conocimiento previamente” (14).

Finalmente, las inferencias que se hacen del texto permiten establecer su intencionalidad. Esto es, el significado del texto (determinado por los mecanismos inferenciales primario y secundario) permite, en su relación con el contexto de producción, y también por inferencia, estipular su propósito implícito.

3. Después de las palabras y las oraciones...

La competencia gramatical -el conocimiento que un sujeto posee y que le permite entender y producir infinitas oraciones de su lengua materna- se desarrolla en forma autónoma e implícita a partir de una facultad innata.

La escuela debe desarrollar en los sujetos, poseedores de esta competencia, el dominio de sus capacidades lingüísticas: lograr “redescripciones” de sus conocimientos gramaticales (Karmiloff-Smith), esto es, el hacer explícita su competencia implícita.

Si los alumnos logran hacer explícitos sus conocimientos gramaticales, esto les permitirá reformular-se los textos/discursos de tal manera que dicha reformulación le habilite una mejor comprensión del alcance de lo enunciado, lo que dejará expuestos los mecanismos de poder ocultos en dichos textos.

Por otro lado, es forzoso pensar que, si los conocimientos gramaticales que posibilitan tal operación son implícitos y, por lo tanto, “innatos”, uno podría preguntarse ¿por qué los hablantes reformulan de forma diferente los

enunciados a partir de competencias gramaticales comunes? Pues bien, parecería que lo que opera en este nivel es la enciclopedia y no la gramática.

Por lo tanto, el docente se encuentra con un doble camino; por un lado, propiciar una acertada reflexión sobre el conocimiento gramatical del alumno; por otro, impulsar, mediante la explicitación de los “entrañamientos”¹ lingüísticos, la inferencia de las estrategias pragmáticas implícitas en el discurso, acción ésta que requerirá de los mecanismos de inferencia conceptual en relación con las formas gramaticales disponibles.

Llamamos reflexión y no enseñanza a la descripción gramatical de esta competencia por su carácter de conocimiento implícito. Vincular la descripción del conocimiento gramatical con su práctica cotidiana es una tarea cuyo resultado dependerá, en buena medida, de la fidelidad de dicha descripción con respecto a la competencia que posee el hablante. En este punto es fundamental considerar que bajo ningún punto de vista nos estamos refiriendo a la gramática normativa o prescriptiva, cuestión ésta de otro orden.

El otro proceso inconsciente es, como vimos arriba, el de inferencia primaria o conceptual que coteja y confirma las relaciones morfológicas, sintácticas y semánticas de los rasgos inherentes de los conceptos que el hablante adjudica a las entidades que incorpora a su discurso; su explicitación requiere también de un procedimiento de redesccripción, sobre la congruencia de los rasgos inherentes de los conceptos, y la adecuación de las relaciones semánticas que el hablante establece entre ellos. Esto, junto a la incorporación de nuevos conceptos a su “enciclopedia”.

En tanto, la reformulación de textos es una tarea conciente que permite al alumno establecer, desde las relaciones semánticas trans-oracionales, la intencionalidad de un texto, como también las estrategias que la posibilitan. A partir de aquí, son otras las competencias que se ponen en juego. Por medio de un sistema inferencial de segundo orden, el conocimiento del mundo, la enciclopedia del alumno, se pone en juego para relacionar el texto y su contexto restableciendo, por inferencia, lo que completa el texto. Tales relaciones entre el texto y el contexto facultan la elaboración de inferencias; es en este proceso en el que las estructuras conceptuales actúan como guías con las que el docente puede promover la reformulación textual.

Tomando como punto de partida los contenidos enunciados en el texto, los sujetos elaboran proposiciones explícitas o inferidas (explicaturas² e implicaturas³ en el sentido de Sperber y Wilson), vale decir, parafrasean aquello que el texto contiene pero dándole formas alternativas.

La selección de nuestras palabras, el orden que les imponemos y la entonación con la que nos manifestamos reflejan una determinada forma de

percibir el mundo, de representar-nos el mundo. Esto hace que el lenguaje aparezca como el medio óptimo para ejercer la lógica de la dominación.

4. Revisiones

Consideramos que si se “entrena” a los sujetos en la “reflexión lingüística”, para a partir de allí, enseñarles a “mirar” el lenguaje como un objeto-instrumento en absoluto inocente y se presenta este modo de “representación” como un segundo mecanismo para desocultar los “no-dichos-lingüísticos” y las “implicaturas de los enunciados”, entonces se los está acercando a una lógica de razonamiento crítico, objetivo al que debe apuntar la escolaridad.

Para lograr la formación de lectores comprensivos y críticos necesitamos que los sujetos desarrollen la capacidad de leer el texto y ponerlo en relación con el contexto, necesitamos enseñarles a leer el nivel intra-textual así como también la relación entre este nivel y el nivel extra-textual.

Si logramos mostrar cómo se pueden leer implicaturas y capacitar a los alumnos para descifrarlas los conduciremos hacia la comprensión del poder simbólico de los textos-discursos.

El lugar del docente, entonces, será el de guiar en la lectura tanto de textos orales como escritos y hacer hincapié en que los enunciados suponen una carga ideológica tal que resulta necesario ser explicitada, en tanto que constituye un mensaje implícito que requiera ser desocultado. En la medida en que los docentes enseñen a detenerse durante el proceso de lectura y trabajen la advertencia de que detrás de las palabras suele haber mucho más que significados de diccionario, entonces se estará comenzando a entrenar a los sujetos en un pensamiento lógico lingüístico que los conduzca hacia un pensamiento crítico sobre los discursos.

5. Replanteos

Por último, sería necesario replantearse las repercusiones que una propuesta de este tipo tiene en el “aula de lengua” (adaptación de la categoría “aula de literatura” en Gerbaudo).

Como se plantea en “Entre nombres”, puede evidenciarse “una crisis identitaria en relación con la asignatura ‘lengua y literatura’ dictada en el nivel medio de enseñanza” la cual se basa entre otras razones en “la ausencia de claridad al momento de definir los contenidos y objetivos de una materia” lo que origina en principio un desfasaje entre “lo ‘esperable’ y lo ‘operable’”, un desfasaje entre “los objetivos manifiestos (conceptualización y reflexión

sobre un objeto disciplinar) y los objetivos deseados (experticia en la lectura y escritura de textos)” (Carrió 4). A la luz de esto, se vuelve prioritario definir con claridad los objetivos del “aula de lengua”, qué queremos que nuestros alumnos aprendan. Sólo teniendo en claro qué buscamos será posible diseñar estrategias claras de intervención.

En principio lo que puede postularse es un vaciamiento del plan de estudio de lengua y la “hegemonía de una línea lingüística” (en el sentido de “hegemonía teórica” en Carrió, “Reflexiones”). Así, como se denuncia en numerosos artículos (Di Tullio; Otaño y Gaspar; Defagó; Bassano y Freidenberg; Carrió, “El debate”, “Reflexiones” y “Entre nombres”; Defagó y Guglielmelli; Carrió y Guglielmelli) está prácticamente borrada la presencia de la gramática oracional, cuestión ésta que parece extenderse al “análisis del discurso” y, en esa línea, al “análisis crítico del discurso” según los postulados de Santomero.

Con plena simetría a los requerimientos oficiales y más allá de las necesidades reales de los estudiantes e incluso en detrimento de las potencialidades del área, asistimos a una traslación de categorías de la lingüística textual a textos escolarizados y no escolarizados que no nos permite ir más allá de actividades clasificatorias y, en los mejores casos, la mención/detección de las intencionalidades de los enunciadore.

Consideramos que “el aula de lengua” necesita nutrirse de otras fuentes para por un lado atender a su esencia; y, por el otro, buscar salidas al problema de la falta de comprensión de texto. Acciones éstas que quizás se puedan pensar juntas pero necesariamente no mezcladas.

Notas

¹ En este marco se entiende por “entrañamiento” (*entailment*) a la categoría inferencial estudiada desde la semántica lingüística. Este es un tipo de inferencia lógico-semántica mediante la que se supone que: A entraña semánticamente B si en cada situación donde A es verdadera, B es necesariamente verdadera.

² En este marco se entiende por “explicatura” el contenido que transmite explícitamente el enunciado.

³ En este marco se entiende por “implicatura” el contenido que debe ser deducido, es un significado adicional que se infiere del enunciado.

Referencias bibliográficas

- Bassano, Marcela y María Susana Freidenberg.** “Enseñar gramática en la lengua materna”. *Estudios del lenguaje y enseñanza de la lengua*. Solana, Zulema. y otros (editores). Rosario: Ediciones Juglaría, 2004. 89-139.
- Benveniste, Emile.** “La naturaleza del signo lingüístico” *Problemas de Lingüística General I*. Madrid: Siglo XXI. 1997. 49-55.
- Carrió, Cintia y Jorge Guglielmelli.** “Bajo el agua están las palabras. Propuestas para evitar el naufragio”. Primeras Jornadas de Lectura y Escritura. *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. San Miguel de Tucumán. 2007. (mimeo).
- Carrió, Cintia.** “El debate en torno a la enseñanza de la lengua: El lugar de la Gramática”, *Actas del IV Congreso de Lenguas del MERCOSUR. Lenguaje y Multidisciplinariedad*. Chaco: Universidad Nacional del Nordeste, (en prensa).
- . “Reflexiones sobre el lenguaje”. *Revista Iberoamericana Educación, Salud y Trabajo* 6 (2006). En prensa.
- . “Reflexiones sobre el lenguaje. Segunda entrega” *Jornadas de trabajo sobre la enseñanza de la lengua. Desde perspectivas socio-cognitivas*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. (mimeo).
- . “Entre Nombres y Sobrenombres”. *Anais del “Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas”*. Porto Alegre: Grupo Montevideo y UFRGS, 2008. 183-188.
- Ciaspuscio, Guimar.** *Tipos textuales*. Buenos Aires: UBA, 1994.
- Chomsky, Noam.** *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- Defagó, Cecilia.** “No siempre lo simple es lo más sencillo. Una reflexión sobre la ‘gramática’ en la escuela”. *IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura*. Córdoba: UNC, 2003.
- Defagó, Cecilia y Jorge Guglielmelli.** “La reflexión gramatical. De lo implícito a lo explícito en la enseñanza de la lengua”.

II Jornadas Internacionales de Educación Lingüística. Concordia: UNER, 2005.

Di Tullio, Ángela. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La Isla de la Luna.,2005.

Fodor, Jerry. *El lenguaje del pensamiento*, Madrid: Alianza, 1985.

Gerbaudo, Analía. *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: UNL, 2006.

Giammatteo, Mabel y María Basualdo. "Interrelación entre léxico, comprensión y producción textual" presentado en el I Simposio Internacional de la Subsede Universidad Nacional de Cuyo. V Regional de la sede Argentina: *Lectura y escritura: Nuevos desafíos*. Mendoza, 2002 (mimeo).

Grice, Paul. "Lógica y conversación". Luis Valdés, editor. *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos, 1991. 39-53.

Karmiloff-Smith, Annette. *Más allá de la Modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza, 1992.

León, José Antonio. "Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación" *Signos* 49-50 (2001): 113-125.

Otañi, Isabel y María del Pilar Gaspar. "Sobre la gramática" en Alvarado, Maite (coordinadora) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO Manantial, 2001. 75-111.

Santomero, Lucila. "Ausencias y presencias de teorías lingüísticas en la Formación Docente de los Profesorados de Letras y en los diseños de 'aulas de lengua' de 4º y 5º año del Nivel Secundario. Tensiones y continuidades. Estudio de una muestra representativa de la ciudad de Santa Fe". Proyecto de Beca de Iniciación ala Investigación para estudiantes de Carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral. 2008. (mimeo).

Sperber, Dan y Deirdre Wilson. *La relevancia*. Madrid: Visor, 1994.

Las teorías literarias en las *aulas de literatura* (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa)

Analía Gerbaudo

*La teoría es en sí misma una práctica, tanto como su objeto.
No es más abstracta que su objeto. Es una práctica de los conceptos,
y hay que juzgarla en función de las otras prácticas con las que interfiere*
Gilles Deleuze. *Cinéma 1*.

1. Inscripciones recursivas

Cada año inicio las clases de “Teoría Literaria I” con una afirmación: “Saber teoría literaria permite elegir”.¹ El enunciado me había parecido claro hasta que en el 2007 dos hechos me revelaron lo contrario. Entonces advertí la necesidad de analizar esta conjetura aportando argumentos y archivándolos en un soporte que permitiera su consulta, más allá de la instancia efímera del aula.

El primer suceso se desencadena en la clase inaugural de “Teoría Literaria I”. Judith, una estudiante que recursaba la materia, me interrumpe apenas enunciada la afirmación que cité y sale al cruce con una pregunta: “¿elegir qué?”. El segundo acontece en “Didácticas de la lengua y de la literatura”: la corrección de los parciales domiciliarios revela dificultades para resolver el ejercicio en el que se solicita definir la posición teórica desde la que arman sus *aulas de literatura*.

Esta situación me conduce a las categorías *conocimiento frágil* y *pensamiento pobre* de David Perkins² y en el mismo movimiento, a revisar nuestras prácticas en la institución: no hemos generado los procesos que les permitan a los estudiantes usar la nueva información para resolver problemas ni para realizar análisis epistemológicos. Por ejemplo, en la mayor parte de los casos pueden reponer qué ha dicho Mijail Bajtin sobre los géneros o el concepto de *hegemonía* de Raymond Williams pero a la hora de diseñar sus planificaciones de clase o sus *guiones conjeturales*,³ apelan a categorías adquiridas en su formación pre-universitaria o bien reproducen *configuraciones didácticas* (Litwin) del aula universitaria: sin mediación trasladan una copia de una clase recibida (es decir, destinada a ellos como futuros profesores) a alumnos del secundario que, recordemos, no estudian “letras” (habría que evaluar, además, cuánto es el lenguaje técnico deseable –si es deseable– para un *aula de literatura* en la que se busca inventar un nuevo lector). Tampoco pueden justificar el corpus elegido que, por lo general, traslada el de alguna materia de la carrera o bien es un rejunte de textos tomados de varias sin nada que les dé unidad.

Ante la necesidad de crear instancias recursivas que contribuyan a forjar una relación de continuidad entre teoría y práctica, se escribe este artículo.

2. Ni aplicacionismo ni diseccionismo: la teoría literaria en la lectura

Es frecuente escuchar en las clases universitarias o en los pasillos, recurrentes quejas sobre las dificultades para “aplicar” tal o cual modelo metodológico a un texto determinado. Este comentario revela un equívoco respecto de la función de las teorías literarias en la lectura; otra escoria dejada por la dominante en las *aulas de literatura* de nivel medio y universitario de la última dictadura (Caisso y Rosa; Sardi).

La equiparación de la teoría literaria con una “lupa” es una ocurrencia de Dina San Emeterio: vale la pena observar un objeto con una lupa si ese instrumento potencia la visión, si esa prótesis multiplica las posibilidades de nuestro ojo. Cuando la teoría que se usa no complejiza las preguntas o no genera otras, impensadas antes de leer desde ese lugar, algo funciona mal: probablemente no se ha encontrado la que intensifique la práctica. De todos modos, aun hallada, el trabajo que resta es del lector: ninguna teoría “aplicada” sobre un texto da por resultado una lectura.

Vuelvo sobre este equívoco naturalizado ya que la historia de su gestación explica cómo cristaliza y cómo se fija en el nivel superior para luego

expandirse en los otros. Las operaciones de importación del estructuralismo y de la estilística en Argentina muestran una predominante tendencia *aplicacionista* que reduce la teoría a una “caja de herramientas” (Panesi) y de secuencias metodológicas que, puestas en bloque sobre los textos, hacen lugar a ejercicios de reconocimiento (de categorías, figuras). Cuando se “aplican” estas grillas, entre otras cosas, se aprende el concepto en cuestión, pero por lo general esa información no se valora ya que sólo se la emplea para resolver pseudo-problemas escolarizados que, tanto en la escuela como en la universidad, no llevan a preguntas y conjeturas sobre los textos, reducidos a la condición de “ejemplo”. Este tipo de “análisis” que no persigue otro fin que la *detección* ya que en ningún momento la descripción de los procedimientos se integra en una lectura, deja como residuo el haber *diseccionado* gratuitamente el texto, olvidado en su condición de artefacto artístico. Este *diseccionismo-deteccionista*, altamente determinado en su secuencia y, por lo tanto, previsible,⁴ ha dominado los niveles primario y medio de nuestro país. Los docentes que lo practican son, en su mayoría, egresados de instituciones de nivel superior. Por lo tanto, desde hace un tiempo, estudio las operaciones realizadas desde las universidades en función de explicar la historia de estos equívocos para luego contribuir a desbaratarlos.⁵

A modo de ejemplo, describo *aulas de literatura* de diferentes cortes temporales armadas desde supuestos aplicacionistas; incluyo también análisis de materiales educativos producidos con este sesgo que contrapongo a materiales y aulas que se apartan de esa perspectiva. En cada caso sigo la sugerencia metodológica de Graciela Carbone que en sus estudios de textos escolares no sólo se detiene en las articulaciones y fracturas entre los materiales educativos y las prescripciones oficiales sino que las sitúa en una perspectiva histórica que comprende el tejido institucional y social.

El primer ejemplo retoma prácticas desarrolladas en una escuela primaria de un pueblo del interior de la provincia de Santa Fe durante la última dictadura. A partir de cuarto grado, entre los materiales de estudio de los alumnos se cuentan el “libro de lectura” y el “manual” que incluye a la literatura en el apartado “Lenguaje” (los otros son “Ciencias”, “Estudios Sociales” y “Matemática”). Junto al índice de los manuales editados a partir de 1980 resalta una leyenda destinada al docente: “Responde al programa de Contenidos Mínimos aprobado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, y al programa de las escuelas primarias de la Municipalidad de Buenos Aires” (las provincias, representadas en un “apéndice”: colonialismo interno casi sin variación en la actualidad, a pesar de la sólo pregonada descentralización). En la escuela primaria que describo la editorial Kapelusz moldea las *configu-*

raciones didácticas de los maestros. En sus aulas el espacio para la literatura que deja el manual se “refuerza” con el que se arma a partir del “libro de lectura” cuyos textos exaltan los valores del ahorro, la prolijidad, el aseo personal, el amor a la patria, la familia, entre otros. La lectura se hace “en el frente”, parados y sosteniendo el libro con la mano izquierda para poder dar vuelta la página con la mano derecha sin descuidar una pronunciación que pretende no “desviarse” del “castellano” de España.⁶ El trabajo en los cuadernos reproduce la moral y la rutina de los manuales. Por lo tanto la secuencia se reitera: lectura de un fragmento de un texto, búsqueda de los datos del autor (por lo general para resolver un ejercicio de repetición de información: “Completar” o “Señalar con una cruz la respuesta correcta”), identificación de los “recursos estilísticos”; “medición de versos” (en el caso de que se trate de poesía); ubicación de la “introducción”, el “nudo” y el “desenlace”, de los personajes, de la “idea principal” (en el caso de que se trate de un cuento breve). En muchas ocasiones se cierran los ejercicios solicitando la escritura de una “valoración final”. En ningún momento se vuelve sobre el efecto que provoca tal figura retórica o la demora en el cierre de la historia y es usual que diferentes oraciones o palabras se empleen para enseñar contenidos de lengua. Tampoco se retoman los datos del autor para introducir reflexiones sobre el contexto de producción.

A modo de muestra transcribo un ejercicio tomado del “manual del alumno” para quinto grado que recorta un fragmento de *Pago chico* de Roberto Payró para derivar en una práctica que, desconociendo los procedimientos artísticos, recupera algunas expresiones para llevarlas a un análisis planteado en términos *normalizadores* que refuerzan la dicotomía lengua culta/lengua vulgar:

Corrijamos vicios de dicción

Te llamarán la atención ciertas palabras usadas en la lectura, como *tuavía* y *polvaderas*. Quien las pronuncia es un gaucho que habitaba en nuestras pampas a principio de este siglo y ellas revelan algunas formas incorrectas que tomó nuestro idioma en el habla regional.

· *tuavía* es una modificación de *todavía*;

· *polvadera* es una deformación de *polvareda*

¿Cuál es la forma correcta de las palabras y giros destacados en estas oraciones?

Escríbelos junto a cada una de ellas:

El trabajo es la ley porque es preciso *alquirir*. /Hay hombres que con su *cencia* tienen la cabeza llena. (José Hernández)

¡No me gusta nadita *esi* hombre! /Cosa *güena* no *ha' eser*.

(Roberto J. Payró). (315-316)

El segundo ejemplo trae prácticas realizadas en la escuela secundaria del mismo pueblo. Corren los primeros años de la reinstalación democrática. Gabriela, una joven egresada de la Facultad de Formación Docente en Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, enseña literatura en el único colegio de la zona, de orientación comercial. Rechazando el uso de los manuales (“me aburren”, “no responden a lo que quiero para ustedes”, dice a sus alumnos), dicta o fomenta la toma de apuntes o envía a buscar información en la reducida biblioteca de la escuela (entonces, cabe subrayarlo, la única con la que contaba la localidad). Los textos literarios que elige se leen completos: primero ella, en voz alta y de corrido. Luego orienta un análisis oral a partir de preguntas mientras se vuelve a leer el texto completo (esta vez, los alumnos, y con interrupciones). Las categorías que emplea provienen, en su mayoría, de la estilística y del estructuralismo, pero lejos de su mera identificación, busca que se advierta cómo funciona cada recurso en cada texto particular (qué se hace con la lengua en cada procedimiento y qué efectos provoca en quienes leen). Sus clases “contagia[n] un entusiasmo” (Panesi “Enrique”) por la lectura y muestran una preocupación por enseñar lo que cree que sus alumnos necesitan aprender. Su trabajo se aparta de los desaciertos *aplicacionistas* (dominantes por entonces en la institución de la que había egresado)⁷ y representa nuestro concepto de *buena práctica* y también los nuevos desarrollos de Philip Jackson y de Edith Litwin que remarcan tanto la importancia de las “buenas intenciones” como de las “buenas razones y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (Litwin *El oficio* 219) sin soslayar el carácter artesanal de cada propuesta: “la buena enseñanza no implica una única manera de actuar, sino muchas” (Jackson *Práctica* 34).

El tercer ejemplo vuelve sobre materiales producidos en el contexto de la reforma educativa de los noventa⁸ que provocó una desorientación sobre cómo armar cada *aula de literatura* dadas las contradicciones entre los enunciados proferidos desde el mismo Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Algunos ejemplos: los *CBC* para la *EGB* proponen una lista abarrotada de contenidos relativos al “discurso literario” y defienden la lectura por “placer”; ubican a la literatura como un discurso más mientras afirman que el diseño de esos contenidos se derivan de los últimos paradigmas de la teoría literaria. Entre el privilegio de la cantidad y el empleo enjuagado de la categoría “placer” de Roland Barthes (*El placer*); entre el reconocimiento de la autonomía para elegir la posición teórica y la determinación de una línea, está el docente. El efecto no es difícil de imaginar: el mercado aprovecha la ocasión e invade las escuelas con ofertas de libros cruzados con una faja

roja que advierte que sus contenidos se ajustan a lo que exige la nueva Ley. Ante el desconcierto, planifican las editoriales que, además de colocar sus productos, realizan una tarea devastadora ya que, salvo excepciones (cf. *Ni dioses*), continúan las rutinas *aplicacionistas*, *deteccionistas* y *diseccionistas*⁹ y privilegian los enfoques *lingüísticos*.

Veamos el caso¹⁰ de una de las publicaciones de mayor circulación en las escuelas secundarias de la provincia de Santa Fe que lleva al paroxismo el reconocimiento de esta falta de rumbo y de parámetros claros y asequibles al adjuntar al manual del alumno destinado a cada año del Tercer Ciclo de la EGB un “Solucionario” con las respuestas a las actividades planteadas en la “Carpeta de actividades” y una “Guía docente” que incluye una “Planificación” de cada unidad siguiendo los lineamientos, los contenidos y la terminología que incorporan los *CBC*. Es decir, se respetan sus “bloques” (“Lengua oral”, “Lengua escrita”, “El discurso literario”, “Reflexión acerca de los hechos del lenguaje”); se siguen sus contenidos desagregados en “conceptuales” y “procedimentales”; se copia punto a punto el orden indicado para cada año del ciclo. Por último se adjunta un cuadernillo con “resúmenes” de los conceptos más importantes de cada capítulo-unidad¹¹ con el diseño de sus evaluaciones y las correspondientes respuestas.

Si una editorial decide lanzar este producto al mercado es porque prevé compradores y si llega a tal nivel de desagregado es porque, o bien entiende que el docente valorará una propuesta que le “resuelva todo”,¹² o bien supone que no sabe qué hacer y que necesita una solución para sus prácticas (al punto tal que se completan los ejercicios que se proponen para los alumnos). De este caso, que en adelante llamaré A, analizaré con cierto detalle el tratamiento de la literatura en el marco del planteo para noveno año de la EGB y apuntaré algunas líneas relacionadas con las de séptimo y octavo del mismo ciclo.

En el caso A los contenidos de lengua y literatura para el Tercer Ciclo de la EGB se organizan a partir de los géneros discursivos; posición que en ningún momento se transparenta ni al docente ni al alumno. Agreguemos que tampoco se explicita la teoría que se suscribe.

Observemos las unidades presentadas en el manual bajo la forma de capítulo. Para séptimo año: “La comunicación”, “Mitos y leyendas”, “La noticia periodística”, “La historieta”, “El texto explicativo”, “El cuento fantástico de terror”, “La poesía”, “El teatro”, “El texto instructivo”. Para octavo: “La comunicación y los textos”, “El cuento popular y la fábula”, “La noticia, la crónica y la carta de lector”, “El cuento fantástico”, “La biografía y el retrato”, “El artículo de divulgación científica”, “La poesía”, “El chiste, la tira

cómica y la historieta”. Para noveno: “Tipologías textuales”, “El romance”, “El artículo de opinión y el editorial”, “El relato de ciencia ficción”, “La novela”, “El artículo de divulgación científica”, “La poesía de vanguardia”, “El teatro”, “La publicidad y la propaganda”.

He discutido en escritos de divulgación el punto de vista que presenta a los textos como entidades puras: entiendo junto a Derrida (“La loi”) que todo texto *participa* de varios géneros sin *pertenecer* con exclusividad a ninguno. Por lo tanto es fructífero que en la enseñanza de contenidos que involucran estas nociones se eviten las taxonomías ortodoxas que no solamente banalizan un tema complejo sino que además provocan malentendidos a la vez que crean conceptos escolarizados, es decir, válidos únicamente para los textos escritos *ad hoc* (o fragmentados para que “encajen” en la categoría a enseñar) que se leen en las *aulas de lengua y literatura* montadas, entre otros, por manuales como los del caso A. Veamos, por ejemplo, la definición de literatura que se desprende del concepto de “texto literario narrativo” según el libro destinado a noveno (sobre el que se centra mi análisis):

Los textos literarios tienen una finalidad estética. En el caso de los textos literarios narrativos –como los relatos, los cuentos y las novelas– hay un narrador que presenta los hechos. Estos hechos son ficticios aunque, muchas veces, la literatura toma algún dato o acontecimiento de la realidad y la recrea en una historia ficticia. En este tipo de discurso, prevalece la función poética del lenguaje con una trama narrativa. Suele haber descripciones de lugares y de personajes. (12)¹³

No relevaré todos los equívocos en los que incurre este material aunque recalco los estrictamente ligados al eje sobre el que gira este artículo. En ese sentido observo el ocultamiento del lugar (teórico) desde el cual se arma y la oprobiosa trivialización del problema que articula las unidades: las tesis que Roman Jakobson presentara en 1958 al describir las *funciones del lenguaje* por predominancia, se cercenan desde una relación lineal entre intencionalidad y producto (la literatura queda unida a la “finalidad estética”). Entre otros *obstáculos* descolla la prescindencia de los textos que circulan como literatura sin haber sido escritos con esa pretensión (con sólo citar ejemplos de Argentina, el listado, aún incompleto, es cuantioso: *Operación masacre* de Rodolfo Walsh, *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento, *El río sin orillas* de Juan José Saer, *La patria fusilada* de Francisco Urondo). Operación que además atenúa la intrincada relación entre escritura y ficción: cuando Derrida lanza su controvertida frase “*Il n’y a pas de hors texte*” (*De*

la *grammatologie* 228) depara en lo que este manual borra. Por traducirse a una lengua, cualquier hecho del mundo es, ya desde su primera versión, un texto: (re)presentación inescindible de las marcas subjetivas de quien lo produce más allá de la intencionalidad y más acá de que, a corto, mediano o largo plazo participe o no de lo que en la cultura por la que circula se llame “literatura”. Esto afecta incluso a los que se escriben desde la ciencia que se quiere “objetiva” y “fiel” a los hechos (a su descripción). Si “en el comienzo está la ficción” (Derrida “Illustrer” 105), esta huella queda en todo texto y luego, en todos los géneros, desde el testimonio al teatro, desde la confesión hasta la poesía, desde el “paper” al ensayo.

Cada capítulo de cada libro del caso A se ordena desde entradas fijas: “Los textos”, “El discurso”, “Temas de gramática”, “Taller de producción”, “Técnicas de estudio”. Heredando una práctica de larga data en nuestro país, la literatura se utiliza para enseñar contenidos de gramática y otros de lengua (por ejemplo, en el apartado “Temas de gramática”, la siguiente consigna: “Copien en sus carpetas el siguiente fragmento de *Saverio el cruel* de Roberto Arlt y analícenlo sintácticamente” [caso A 21]).¹⁴

Las consignas refuerzan un automatismo que consolida un *obstáculo epistemológico* que se arrastra hasta los últimos años de la formación universitaria e incluso en el desempeño profesional:¹⁵ se equipara la *detección* de los procedimientos retóricos de un texto a su análisis o, peor aún, a su lectura. Cuando los estudiantes o los profesores que llevan las marcas de esta tergiversación (por lo general, proveniente de una lectura atrofiada de las teorías estructuralistas o estilísticas) afirman que “no quieren incorporar teoría para no destrozarse el texto”, revelan un saber y, a la vez, expresan una resistencia que, explotadas en su productividad, potenciarán el descalabre del enlace equívoco entre teoría y crítica con literatura y luego, con lectura, ya que lo que se rechaza es una práctica que atenta contra el modo privado, o más bien, pre-escolarizado, pre-universitario o contra-institucional de leer literatura. No se me escapa que cuando digo “privado” o “pre-escolarizado” puedo confundir si no acompaño de las debidas aclaraciones ya que ningún estilo “privado” de lectura se trama al margen de alguna institución (empezando por la lengua “materna”), aunque sí puede urdirse de modo diferencial. Cuando digo “pre-escolarizado” o “pre-universitario” apelo a las rutinas que pueden haberse gestado a partir de un taller, de la relación con los libros construida con algún familiar o amigo o siguiendo otro derrotero, azaroso y singular. En cualquier caso, ese vínculo, divergente del *disecionismo* y del *deteccionismo* es, también por esta razón, “pre-escolarizado” o “pre-universitario”: impermeable a estas prácticas gratuitamente clausurantes

que sólo se enseñan en la escuela y en la universidad y se fomentan desde los libros de textos que diseminan superfluos señuelos didácticos.

Una joven egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias que ejerce en escuelas medias de la ciudad de Santa Fe dice: “No me parece interesante enseñar literatura desde el estructuralismo; pasa que si no lo hago me da como culpa”. En el comentario se entrecruzan cuestiones de varios órdenes: el saber de la profesora como lectora choca con su saber profesional a la vez que revela una zona inexplorada y un mandato que naturaliza un punto de vista que no es más que uno entre otros, legible como tal sólo con repasar lo que desde hace un tiempo se discute desde una *zona de borde* entre la teoría literaria y la didáctica de la literatura que trata de favorecer el empoderamiento del docente y la recuperación de su rol como intelectual: ni técnico ni experto (cf. Svampa), sino *autor del currículum*. Desde esta posición es posible elegir con responsabilidad: abandonar la sensación de que se está “traicionando” un legado para traer las razones que fundamentan por qué se lo abandona o se lo soslaya. Es la densidad de la literatura (y sus derivas) lo que está en juego.

Observemos algunos ejemplos de disección y detección sin otro propósito que “pasar” el contenido más que enseñarlo para intervenir la lectura. Siguiendo con el caso A, en el capítulo “El romance” se presentan las consignas que transcribo sobre “Cabalgata de San Blas”. La identificación de recursos no va más allá del reconocimiento y no se integra a la descripción del texto:

- Señalen si, en el romance, hay repeticiones léxicas, repeticiones variadas o aliteraciones.
- Expliquen en qué consisten las construcciones paralelas que se encuentran en el texto. (33)

En el capítulo “La novela”, se presenta el “argumento” de *Una canción de navidad* de Charles Dickens, se transcribe el “Prefacio y una parte importante del segundo capítulo” (82), se incluye una versión de los tipos de narradores de Tzvetan Todorov sin ningún dato sobre su trabajo ni sobre su intento de generar categorías para una “tipología futura de los relatos literarios” (192) provenientes de distintas culturas (es decir, se pasan por alto las derivas antropológicas del estructuralismo que, abreviado y abstraído de sus condiciones de producción y de sus objetivos, queda reducido a técnica). Finalmente se incluyen las consignas que transcribo. Tal como en el ejemplo anterior, la detección no apunta a conjeturar sobre el texto, los efectos de lectura ni la decisión del escritor sobre la que se hace foco:

- Subrayen en el fragmento de las páginas 82 a 87 las oraciones en las cuales el narrador se dirige en segunda persona a los lectores.
- Determinen si el narrador de *Una canción de Navidad* es equisicente, omnisicente o deficiente. Justifiquen su respuesta con una cita textual. (89)

En el capítulo “La poesía de vanguardia”, luego de una inconsistente explicación de cuatro líneas sobre sus características y su contexto de irrupción (120), se transcriben los poemas “Arte poética” de Vicente Huidobro, “El golpe” de Pablo Neruda y “La palabra que sana” de Alejandra Pizarnik que luego se utilizan para explicar algunos “recursos” estilísticos (“imágenes sensoriales”, “personificación”, “comparación”, “antítesis”, “metáfora”). Las consignas que siguen son otra muestra de los obstáculos señalados: al tratamiento excesivamente breve de cada contenido, los confusos conceptos y las actividades que derrapan –destinadas a chequear “información” mínima (Perkins “¿Qué es la comprensión? 71) que probablemente se olvide en el mismo momento en que se sortea la situación de examen–, se suma la reunión de textos del mismo género pero producidos en los contextos y condiciones más variadas. Silenciar estas diferencias uniforma, aplanar porque desconoce tradiciones históricas y linajes culturales que es imposible obviar sin reducir:

- Busquen imágenes, personificaciones, comparaciones y metáforas en los textos de las páginas anteriores.
- Escriban en sus carpetas uno o dos ejemplos de cada uno de los recursos que hayan encontrado en los textos.
- Elijan alguna palabra de los textos de las páginas anteriores y escriban qué connota esa palabra más allá de su sentido habitual. (123)

Es relevante caracterizar la “Planificación” que la editorial diagrama para el docente por lo que hace ostensible. A modo de ejemplo, copio un extracto que corresponde a lo ya descrito. Los contenidos de literatura para la unidad-capítulo “La novela” son los siguientes:

Bloque	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales
Lengua escrita (lectura) [...] El discurso literario	Lectura de: <i>Una canción de Navidad</i> de Charles Dickens (fragmento). [...] La narrativa: la novela. Argumento y trama. El narrador y el punto de vista. Los personajes. Los espacios. Recursos. Análisis de <i>Una canción de Navidad</i> .	Gestión del proceso de lectura silenciosa. Reconocimiento y jerarquización de ideas nucleares y periféricas. Exposición de ideas nucleares. [...] Reconocimiento de los elementos que caracterizan a la novela.

Transcribo los contenidos para la unidad-capítulo “La poesía de vanguardia”:

Bloque	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales
Lengua escrita (lectura) [...] El discurso literario	Lectura de “Arte poética” y “Horas” de Vicente Huidobro; “El golpe” de Pablo Neruda; “La palabra que sana” de Alejandra Pizarnik; “Los pasos lejanos” de César Vallejo; “La aurora” de Federico García Lorca; “1212” de Emily Dickinson. Efectos de sentido. [...] Literatura y ficcionalización: el camino de las vanguardias. Los movimientos vanguardistas. Literatura escrita. La poesía de vanguardia. Elementos del discurso poético.	Gestión del proceso de lectura de poemas. Reconocimiento e interpretación de efectos de sentido. [...] Construcción de ficciones a partir de modelos sociales. Reconocimiento de los elementos caracterizadores de la poesía de vanguardia y de elementos formales del discurso poético.

Esta traducción de lo que se hace en el manual para el alumno como contenidos de la planificación del profesor confirma que la *identificación* de ciertos procedimientos de partes de *Una canción de Navidad* se equipara a su *análisis* y que el *reconocimiento* de recursos en poemas de vanguardia a su *lectura*. Pero además, de ningún modo estos planteos inconexos y deshilachados pueden hacerse corresponder con una caracterización de los “movimientos vanguardistas”. Este tipo de contenidos demanda un tratamiento sociohistórico y teórico que excede esta telegráfica y anodina información (en especial si se pretende trabajar la imagen que la literatura recoge de los “modelos sociales”).

Se impone un análisis en términos de mercado: ante la hiperbólica lista de contenidos incluida en los *CBC* para cada año de cada ciclo de la EGB, este libro sale al ruedo con una propuesta que los abarca. En los encuentros informales que se dan en las salas de profesores de diferentes escuelas he escuchado con frecuencia la letanía “no llego con los contenidos”. Este manual ofrece una engañosa solución a este problema ya que privilegia el despunte, aunque insustancial, de todo lo que plantean los *CBC*.

De cualquier manera, se usen manuales o no, los *CBC* han colocado al docente ante un dilema: o privilegia la cantidad y sobrevuela los contenidos que se sugieren para cada año de cada ciclo u opta por la *buena enseñanza* y elige, para cada grupo de alumnos, los contenidos que cree que es necesario que aprendan (los que acuerda con sus colegas atendiendo al Proyecto Educativo Institucional de cada escuela; los que las prácticas le vayan demandando: es usual que los resultados de las primeras evaluaciones revelen situaciones de aprendizaje que requieran volver sobre contenidos ya desarrollados o adelantar otros que estaban pensados en otra secuencia; también puede acontecer que se decida no enseñar algo que inicialmente se había proyectado o, a la inversa, que se opte por incluir contenidos que no se habían incorporado a la planificación; movimientos que le confieren a toda organización didáctica su carácter de “guión conjetural”).

Podría parecer paradójico que la misma editorial presente una colección de textos que llamaré caso B y que se sitúa en las antípodas del anterior. Pero la paradoja se desvanece si leemos la decisión como un asunto empresarial: se busca cubrir las necesidades de diferentes usuarios, abarcar todas las demandas de los posibles consumidores. La opción por el negocio desplaza la apuesta por la coherencia ya que conviven en la empresa las más dispares producciones.

Lo que aquí llamo caso B no es un manual sino una carpeta de trabajo centrada en lectura y escritura. Cada libro tiene la misma estructura: parte

de uno o varios textos (novela, obras de teatro, guiones cinematográficos, cuentos, poesías, cartas, crónicas periodísticas) que se editan por lo general completos y se acompañan con una introducción teórico-crítica (sección denominada “Puertas de acceso”), artículos complementarios y fotografías de documentos, entrevistas a los escritores (“Cuarto de herramientas”) y actividades (“Manos a la obra”). En las últimas páginas se incluye la bibliografía utilizada.

Este caso representa un abordaje de la literatura apartado del *aplicacionismo* y del *diseccionismo* que me permite mostrar, por analogía, el estilo de acciones que promuevo: si se lee el conjunto de propuestas que lo integran, se observará una variedad de puntos de vista, de tipos de consignas y de actividades, de definiciones de literatura. Si bien los planteos son epistemológicamente desparejos, no obstante evidencian una preocupación por poner a funcionar la teoría y la crítica al servicio de la lectura: las categorías y los textos críticos no tienen valor autónomo y potencian los análisis que suelen involucrar preguntas sobre la sociedad y la historia a partir de cada texto en cuestión.

Caracterizo, a modo de ejemplo, el libro que firma Ana Galán. Para empezar, arremete con un cruce de géneros potente sostenido en una intersección temática y en un recorte político: *El matadero* de Esteban Echeverría, *La malasangre* de Griselda Gambaro y “Maestras argentinas” de Roberto Fontanarrosa. No pasa desapercibido que los dos primeros textos se escriben en situaciones opresivas (uno, bajo el gobierno de Juan Manuel de Rosas; el otro, durante la última dictadura). El último, extraído del libro *La mesa de los galanes y otros cuentos*, interviene desde el humor y la parodia sobre el mismo tópico del poder y sus excesos; esos recursos que desquician los discursos monológicos tocan esta vez figuras de nuestra historia (Manuel Belgrano, Juana Azurduy, Domingo Faustino Sarmiento) y desmadran el estereotipo de la maestra como figura abnegada dispuesta a cualquier sacrificio en nombre de la “vocación”, de “sus chicos” y de su deber como “ciudadana argentina” –desmantelamientos de las “fábulas de identidad” (Montaldo) y las mitologías (Barthes, Pons, Montaldo *De pronto*) que supimos construir en un recorrido que puede *enviar* a Bersuit Vergarabat con *La argentinidad al palo*, a César Aira con *Ema, la cautiva* y a una larga lista en la que caben Néstor Perlongher, Copi, Washington Cucurto, Juan José Saer, Martín Kohan, entre otros.

En una nota aclaratoria que se anexa a la publicación, Ana Galán explica qué hace de su selección de textos un corpus, es decir, qué le da unidad, qué hipótesis los hilvana. Además de apelar a su carácter de “clásico”, entre

las razones para la elección de *El matadero* se escucha, como un eco, una tesis de David Viñas: “*El Matadero* es, ya lo sabemos, un clásico de nuestras letras; más aún, el texto fundacional de la literatura argentina”. Viñas piensa en *El matadero* y en *Amalia* de José Mármol cuando asevera que “la literatura argentina emerge alrededor de una metáfora mayor: la violación” (15). Encuentra en los textos del “romanticismo argentino”, el inicio de un “programa” que llega al “darwinismo social” que pretende justificar la liquidación de lo otro (es decir, de lo que se construye como la “barbarie” hacia 1860 y 1880): “los textos del romanticismo argentino pueden ser leídos en su núcleo como un progresivo programa del ‘espíritu’ y la literatura contra el ancho y denso predominio de la materia bárbara” (15).

La lectura de la “realidad política” a partir de la literatura argentina (esa gran boca a través de la cual, según Viñas, la “burguesía argentina” habla) atraviesa el corpus de Galán. Los contenidos a enseñar con este material pueden traducirse como “fábulas de identidad en la literatura argentina”, o “la literatura y su escritura de la historia” o “literatura, realidad y política”. Su trabajo explicita que, si bien los autores que firman los textos que escoge dan cuenta de diferentes elecciones estéticas y se produjeron en contextos disímiles, el punto de confluencia está dado por la detención en un mismo momento del siglo XIX que, según Galán, “nos pobló de referencias para otorgarnos identidad pero también falsos estereotipos” (9) que, agregó, la literatura con su pretensión de “decirlo todo” (Derrida “This Strange”) aunque sin revelar por entero jamás su “secreto”, contribuye a destartalar.

Este poder de la literatura se advierte con mayor nitidez en la escrita en contextos de opresión. Galán cita un texto crítico ineludible en el estudio de la gestada en Argentina durante la última dictadura: en “Política, ideología y figuración literaria” Beatriz Sarlo plantea que lo que se escribió a pesar de ese “Proceso” de exterminio, contribuye a la escucha de verdades colectivas gracias a esa dicción desde el arte. Un gran oído para una voz-otra: “La literatura propone su contenido de verdad bajo la forma de la figuración” (Sarlo en Galán 9).

Galán se vale de los desarrollos de la crítica y de la teoría (toma conceptos de Terry Eagleton, Michel Foucault, Mijail Bajtin y Fernando de Toro) para densificar la lectura del corpus. Emplea el concepto de “literatura” de Eagleton para explicar el problema del encuadre tipológico de *El matadero*; el de “poder” de Foucault para potenciar las preguntas de *La malasangre* sobre las redes que lo sostienen, y también lo aprovecha para traer, tanto las preguntas de la época en la que transcurre la historia que Gambaro monta así como las que se urden en el momento en que escribe. Doble remisión provocada

por este texto de 1981 que es puesto en escena en 1982 y cuya trama alude a su tiempo de enunciación: las referencias a las complicidades, el miedo a intervenir, los abusos, las torturas, la falta de protección y la violación de los derechos básicos llevan de un momento histórico a otro. El concepto de Foucault complejiza lo que desde un planteo lineal podría leerse como una relación de sojuzgamiento entre Estado y pueblo. Cito aquí un pasaje que Galán transcribe: “Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos” (Foucault en Galán 23). La importancia de este planteo llevado a la lectura del arte en la escuela secundaria reside en la forma en que nos implica en un tejido microfísico de construcción del poder del que nadie escapa por más que se arrogue un puritano sitio del afuera; pensar desde este encuadre las instituciones es una intervención que toca las fibras del cuerpo social.

Finalmente los conceptos de semiótica del teatro se utilizan para diferenciar el texto escrito del espectáculo teatral. Es notable el esfuerzo por señalar los aspectos que escapan a lo que puede estudiarse en un *aula de literatura* en la que el texto teatral se lee como hecho de “palabra” (Arpes), como intervención desde la letra, dada la imposibilidad de trabajar con ese acontecimiento irrepetible que es cada puesta (cada una de ellas, un nuevo texto, otro texto).

Galán apela al concepto de “parodia” de Bajtin para “Maestras argentinas. Clara Dezcurre”: el escritor toma la palabra de otro desde una posición ideológica y axiológica distinta a los fines de desviar su sentido dominante (ver Gerbaudo “Sentido”; Berone). Este procedimiento estructura este cuento junto al humor que estalla por la relevancia desmesurada que cobran hechos insignificantes. Recursos que vuelven sobre ciertas rutinas escolares:

Clara Dezcurre toma la pluma y escribe la fecha. “16 de junio de 1840”. Luego con la misma letra minúscula y erguida, agrega el encabezamiento: “Querida Juana”. Finalmente, tras alisar el papel que tiene la textura y la consistencia del hojaldre, embebe la pluma en la tinta negra, y redacta: “Ayer decidí cambiar el método que siempre utilizamos. Quise darles a mis chicos una alternativa diferente que los arrancara de la enseñanza rutinaria. Esta vez, en clase de Habla Hispana, dejé de lado nuestra clásica composición ‘Voyage autour de mon bureau’ y quise sorprenderlos con algo propio, conocido, cercano. Fue entonces cuando les propuse escribir sobre ‘La vaca’”. (Fontanarrosa en Galán 127)

Este cuento favorece la puesta en abismo de las prácticas de enseñanza en la escena de aula. Un *bucle extraño* (Hofstadter) que produce un movimiento recursivo: un análisis de las clases desde una clase.

Si bien no describo las múltiples actividades que propone Galán, destaco dos estrategias que contrapongo a los ejercicios del caso A. La primera: el *envío* a otras lecturas (*El farmer* de Andrés Rivera, fragmentos de otros textos de Esteban Echeverría, entrevistas a Roberto Fontanarrosa) que ponen a la vista los diálogos que la literatura entabla dentro de su campo y con otros textos de la cultura. La segunda: la recuperación de los conceptos presentados en la parte inicial del libro para resolver los ejercicios que propone a partir de estos *envíos*. Esto hace visible el lugar de las categorías de la teoría literaria y de su selección crítica en su plan de trabajo: en su *configuración didáctica* cobran sentido porque potencian la lectura. Transcribo algunas de las actividades pensadas para *La malasangre*:

- Esta obra de teatro fue escrita en 1981 y estrenada en 1982, cuando la dictadura militar –que comenzó en 1976– estaba finalizando. Si, como se afirma, un texto es también el emergente de un proceso social, ¿qué otras lecturas posibles nos abre *La malasangre*?
- En Puertas de acceso se mencionó la elección de una estética realista que Gambaro hizo para su producción posterior a los '70. Pero no se trató de un realismo convencional, sino de la construcción de un discurso –reflexivo, sí– pero que siempre dice más, y de situaciones que no se ciñen sólo al conflicto expresado por la obra, sino que producen otros sentidos en los que es imposible no verse reflejado. A propósito de esto, afirmó, en un texto crítico, Fernando de Toro: “Gambaro con su teatro produce un espejo espectral, pero un espejo grotesco, deformado, donde el mirarse produce horror, y es quizá por esto que la crítica argentina, y cierto tipo de público, ha reaccionado tan violentamente hacia su teatro. No es agradable ver la propia suciedad ostentada públicamente”. Discutan este juicio valorativo desde la calidad de lectores de *La malasangre*. (142)

Además de los contenidos ya señalados, el texto de Galán desarrolla el “concepto de literatura y sus cambios en el tiempo”; la “relación entre teoría, literatura y crítica literaria”; “la parodia y la función social de la literatura”; “la literatura y el resto de los discursos de la cultura” y transparenta la posición teórico-crítica desde la que los enfoca. Se advierte un deseo de provocar el contacto de los alumnos con estos y otros textos. Un *envío* a la literatura.

Respecto de la “planificación” que la editorial realiza con los libros del caso B, encontramos que, de modo similar al caso A, se proponen “Recorridos literarios” para la EGB o el Polimodal a partir de corpus construidos en función de distintos temas. Como en el caso anterior, se desagregan los contenidos conceptuales, procedimentales y se incluyen los actitudinales. Por otro lado se plantean trabajos “interdisciplinarios” sostenidos en “ejes transversales” y con actividades de “prelectura”, “integración y producción” y “evaluación”. Se incluye la bibliografía utilizada para el armado de la cartilla.

Sorteo el análisis de cada propuesta ya que demandaría un trabajo con los datos excesivo para este artículo aunque insisto en la apuesta al mercado motivada por una representación del docente apartado del lugar de *supuesto saber*. Sólo desde este ángulo se explica la inclusión de planificaciones como las de los casos A y B.

3. Escenas de aula y libros escolares: entre el don y la deuda

En las antípodas del *aplicacionismo*, Daniel Link escribe en los noventa, pero antes de la reforma educativa, dos libros que circulan como objeto de colección que pasa de mano en mano y de docente a docente; una muestra de la escasa difusión que ha tenido en las escuelas de enseñanza media¹⁶ y también, un signo de su ubicación por fuera del negocio de la industria editorial. En el inicio del primero se lee: “escribí (es decir, armé, ‘edité’) *Literator IV*” (vi). La cita sigue pero, por el momento, conviene sólo distinguir esta deliberada colocación al margen de ciertos circuitos así como su carácter artesanal y autogestionado.

Con marcas similares a las de Jorge Panesi, con marcas de Enrique Pezzoni,¹⁷ Link abre su texto con una dedicatoria que transcribo completa y que retoma uno de los credos que, según Panesi, era una de las profesiones de fe de Enrique: el convencimiento de que no es posible gestar nada productivo alrededor de la literatura si no se produce una suerte de transferencia que lleva al otro a querer leer (a desear) eso mismo que quien enseña, lee. Dice Link:

Este libro tiene que ver con la memoria: lo dedico a la memoria de mi hermano Juan y a la memoria de Enrique Pezzoni.

Este libro fue hecho con amor: lo dedico, pues, a las personas que me dieron amor durante 1992.

Este libro fue hecho por amor hacia la literatura: lo dedico a las mujeres que me hicieron amar la literatura, en particular a Delfina Muschietti.

Y por fin: este libro es para mis alumnos y para mis compañeros de trabajo. Muchas personas, espero, se sentirán incluidas en más de una categoría. (v)

A la dedicatoria le sigue una “Aclaración” atravesada por la autobiografía. En primera persona y sin eufemismos, despacha aseveraciones categóricas respecto de la enseñanza de la literatura en las que pone en valor su formación, su historia personal. Interesa particularmente la inclusión del cuerpo, las instituciones y la *experiencia* (Derrida “Autri”) en la escritura de un material destinado a la “transmisión de conocimientos” (cf. Antelo):

Escribí (es decir: armé, “edité”) *Literator IV* en la mitad del camino de mi vida. Todos los aciertos y errores del libro tienen que ver con una manera de haber vivido, con una manera de haber hecho una “carrera académica”. (vi)

Tres cuestiones a destacar. La primera: el intento de poner en letra un deseo que desnuda un punto de vista sobre la función social de la literatura y su lugar en la cultura (“no quisiera que se leyera en *Literator IV* otro énfasis que los de la literatura y el conocimiento” [vi]).

La segunda: se reinstala la tergiversada pregunta de Roland Barthes con una admonitoria aseveración del propio Barthes. Ante la demanda sobre la enseñabilidad de la literatura, la cita sin alambiques del “maestro” que, en su exabrupto, obliga a tomar posición: “‘A esta pregunta que recibo de frente contestaré también de frente diciendo sólo hay que enseñar eso’.” (Barthes en Link vi).

La última: instalado en el umbral del siglo, reivindica un espacio para el docente que la reforma educativa le negará. Desde la dedicatoria y desde la declaración de sus apuestas, vaticina los tiempos que se vienen al ajustar el lazo que ata el rol del profesor con el “enseñar” y el de la escuela media con el conocimiento (lejos de la inercia que luego llevará a aceptar su transformación en una guardería para adolescentes):

La pregunta que debemos hacernos en este fin de siglo pasa por cuánta banalidad somos capaces de tolerar, o incluso: ¿por qué habríamos de tolerar la banalidad? Cada tanto uno piensa que no nos queda otro remedio, en un mundo irremediamente banal. Es un pensamiento teñido de melancolía. ¿Pero es que acaso no son estos tiempos de melancolía? Tal vez, pero la perspectiva que he querido vindicar en este libro supone, todavía, un cierto heroísmo, un cierto sistema de creencias, una apuesta. (VI)

Esa apuesta, entre la exigencia y el amor,¹⁸ entre el *don* a sus destinatarios (sus alumnos, sus compañeros de trabajo) y la *deuda*¹⁹ con sus maestros,²⁰ se abre con una “Introducción” en la que se plantea el problema de la definición de la literatura y se monta un “pequeño taller de escritura”.²¹ No sorprende que esta carpeta de trabajo pensada para cuarto año de la escuela secundaria, arremeta sin juguetos ni coloridos ni coqueteos visuales con la pregunta “¿qué es la literatura?” y apunte a un destinatario al que se desafía desde las antípodas del paternalismo populista (cf. Dalmaroni *La palabra justa*) y la demagogia. Instalada la “maldita pregunta”, una respuesta:

Podría responder: *es literatura todo lo que, en un momento determinado, es leído como literatura*. Es una definición muy amplia, es una definición institucional. Las instituciones que regulan qué cosa es la literatura son el sistema escolar (en todos sus niveles), el mercado (el mercado específicamente literario: las editoriales, etc.), los agentes de difusión cultural (críticos, medios). Es una definición suficientemente hábil como para que no sea refutada. Pero cualquier alumno astuto podría preguntar *por qué esas instituciones consideran literatura lo que consideran literatura y no otra cosa*. A lo que yo respondería rápidamente: *Ah, pero ese es otro problema que tiene que ver con la historia. La historia de las mentalidades, por ejemplo*. Pero si encontrara alumnos suficientemente listos (siempre los hay, y esa es una de las razones por las que este libro fue hecho), no podría salir nunca de un interrogatorio semejante. (ix)

Más adelante arriesga una definición que explica por qué es importante conocer los recursos, los procedimientos escriturarios, las técnicas pero en el marco de una perspectiva histórica y en el de una lectura atenta a los debates críticos actuales. Su explicación se aparta de la desacertada tendencia a enseñar los procedimientos al margen de la lectura:

No es literatura: la expresión de sentimientos, la mera apelación a quien lee o escucha, o el testimonio de algo que pasó. La literatura incluye esas *funciones* pero las subordina a [...] la función estética. De modo que la literatura es relativamente autónoma (está separada) de otras funciones que puede tener todo mensaje escrito. La literatura es un trabajo, es un problema, es una *producción* (de sentido) y como tal debe ser analizada. [...] [Su] originalidad sólo puede evaluarse desde una perspectiva histórica o desde una perspectiva crítica. [...] Este libro ha sido hecho pensando en esa doble perspectiva. [...]

La literatura es una máquina de percibir [...] Un aparato artificial que sirve para percibir. Si se trata de un aparato artificial es obvio que interviene un artificio, una técnica. El uso de técnicas y artificios es lo que convierte a la literatura en un trabajo o en una producción. (xi)

Link se vale de esta especificación para introducir una taxonomía de las figuras retóricas según los niveles del lenguaje sobre los que operan. Obsérvese lo escueto del esquema en contraste con la detención en las actividades (trabajaré sobre esto más adelante, en este mismo apartado) y en las formulaciones que desarmen las definiciones lineales y monológicas, típicas de los manuales de los noventa:

Las figuras retóricas se clasifican de acuerdo con los niveles del lenguaje sobre los que operan. Algunas de ellas son:

- a. Figuras fonéticas: *rimas y aliteraciones*
- b. Figuras sintácticas: *hipérbaton, elipsis y anacoluto*
- c. Figuras semánticas: *metáfora, metonimia y sinécdoque*. (xiii)

Las figuras retóricas se ubican en los contextos de uso y se distinguen los empleos según los escritores y sus poéticas. Se enfatiza la importancia de conocer las *tradiciones literarias* y el vínculo que la literatura establece con la cultura en la que se produce: “cada época tiene retóricas que la caracterizan” (xv), aclara.

Esas épocas se describen en un capítulo especial en el que se proponen tareas y lecturas orientadas a repasar los rasgos centrales de la Antigüedad, la Edad Media, el Renacimiento y el Barroco, los siglos XVIII, XIX y XX. Por ejemplo, para caracterizar la Edad Media, además de sus notas, incluye capítulos de *La Edad Media* de José Luis Romero, *Europa en la Edad Media* de Georges Duby, *Los intelectuales de la edad Media* de Jacques Le Goff y envía a *El nombre de la rosa* de Jean-Jacques Annaud, *Robin Hood* de Anderson y *El séptimo sello* de Ingmar Bergman a partir de la siguiente consigna:

- Tratar de describir, lo más ajustadamente posible, la vida cotidiana durante la Edad Media, teniendo en cuenta qué época está representada en cada una de las películas y a qué sectores sociales representan los diferentes actores. Cada una de las películas plantea un aspecto distinto de la Edad Media, pero entre todas se puede tener un cuadro bastante acabado de qué habrá sido vivir por esos años.

- Señalar cuáles son las diferencias fundamentales con la cultura que nosotros conocemos.
- Localizar, en la antología, textos que traten los mismos problemas que los que aparecen en las películas, o que traten otros problemas pero con perspectivas similares. (174)

A este capítulo le sigue otro en el que se caracteriza la épica, el cuento, el soneto, los romances, la novela, la tragedia, la vanguardia y la retórica de los medios masivos. A modo de ejemplo del tipo de intervención que intenta, retomo el fragmento en el que describe el concepto de “género”. Un pasaje productivo de las formulaciones de Jacques Derrida y de Mijail Bajtin al aula, en las antípodas del *aplicacionismo* y desde una dicción obstinadamente insólita, si se la compara con los textos escolares al uso:

Las actividades propuestas en este apartado suponen siempre la lectura atenta de los textos en busca de regularidades. Cuando haya elementos en común en diferentes textos, esos elementos pueden constituir los rasgos de un género... No se ha incluido, en este apartado, bibliografía, precisamente para evitar la mera verificación de modelos. Los géneros que se consideran no son los únicos respecto de los cuales los textos han sido producidos. Pero sí son los centrales, históricamente considerados. Otros géneros interesantes son, por ejemplo, la carta, el diario, las memorias.

Innumerables son los géneros existentes. El uso de la lengua supone enunciados concretos y singulares. Esos enunciados pueden clasificarse de acuerdo con tipos relativamente estables [...] que constituyen la enorme variedad de géneros posibles, desde las breves réplicas de una conversación hasta la novela. Los géneros pueden ser orales o escritos, primarios (simples) o secundarios (complejos: un género secundario se reconoce porque incluye, absorbe y reelabora a otros géneros), estéticos o no estéticos [...] Los géneros son patrones de percepción y reconocimiento. [...]

En general todo género supone una cierta correlación, más o menos estable, entre un contenido temático, un estilo y una cierta organización formal (composición), pero naturalmente, las cosas no son tan sencillas.

Porque los textos no “pertenecen” a tal o cual género, sino que participan, intermitentemente, de varios géneros. Salvo en los períodos de gran estabilidad de un género, es bastante frecuente encontrar más formas impuras que puras de un género. (237)

Así como sus conceptos y su escritura desafían, entusiastas, a los estudiantes, sus consignas están tenazmente orientadas hacia una búsqueda activa

que les permita aprehender lo que están trabajando. Es original su apartado sobre la épica dados los cruces espaciales, temporales y de géneros: su montaje de un *aula de literatura* que intersecta la música con el cine apunta a mediaciones similares a las que ensayan sus textos críticos (esos en los que se descubre un pretexto para *enviar a Las alas del deseo* de Win Wenders). Cito parte de las consignas:

- Escuchemos la Cabalgata de las Walkirias de Wagner. ¿Qué imágenes suscita esa música, a qué tipo de películas correspondería, qué actos acompañaría, cómo sería el protagonista de una película semejante, desde el físico hasta el carácter?
- Ver la película *El Acorazado Potemkin*. Señalar qué rasgos de la película son los más importantes, desde el punto de vista del género. Comparar con *La guerra de las galaxias* y con los textos épicos incluidos en las unidades temáticas.
- Caracterizar el héroe de la épica, tal como aparece en los textos y en las películas analizadas. Releer el texto de Grimal. ¿En qué sentido la épica aquí analizada presenta una función propagandística? ¿Qué propagandiza? ¿Cuáles son las ideas (los temas) fundamentales de la épica?
- ¿Por qué la épica se organiza en verso? ¿Qué es un juglar? Revisar nuevamente las observaciones de Menéndez Pidal y de Le Goff. Marcar, al leer el *Poema de Mio Cid*, versos formularios que se repitan varias veces. ¿Cómo es posible imaginar el trabajo del juglar?
- Frecuentemente se caracteriza la épica, en oposición a la novela, como “monológica” y “autoritaria”. ¿Cuál sería, desde esta perspectiva, la única voz que resuena en la épica? [...]
- ¿A qué período histórico corresponden las manifestaciones épicas “clásicas”? ¿Por qué? ¿Qué relación puede plantearse entre el género, el estado de lengua y la organización social y política? [...]
- Buscar ejemplos de épica en el siglo XX. Comparar con la épica medieval. Señalar semejanzas y diferencias: analizar películas que participen de los géneros western y ciencia ficción. Localizar rasgos que tengan que ver con la matriz épica; comparar los rasgos del enemigo (el otro) en la épica medieval, el western y la ciencia ficción; comparar los héroes en los géneros anteriormente mencionados. (239-240)

Entre Mijail Bajtin y Jacques Derrida, Roland Barthes y Roman Jakobson, Raymond Williams y Karl Marx, Sigmund Freud y Jacques Lacan, Erich Auerbach y Gilles Deleuze, Pierre Bourdieu y Michel Foucault, Daniel Link

arma sus definiciones de *ideología*,²² *experiencia*,²³ *literatura*, *tradiciones literarias*, *funciones del lenguaje*, *figuras retóricas* y *género*. Esa es la base teórica de su libro en el que ocupa un sitio clave un capítulo con cinco apartados que llama “Unidades temáticas”: un ejemplo de organización de la lectura desde verdaderos “tópicos generativos” (Blythe).

Los temas a partir de los cuales lee la relación de la literatura con la cultura, la ideología, la experiencia y el lenguaje son la patria, la guerra, el dinero, la familia y el erotismo (en *Literator V* trabaja sobre el viaje, el cuerpo y otra vez, la patria). A modo de muestra, caracterizo brevemente el apartado “El dinero” (todos siguen la misma lógica) junto a algunas de sus actividades.

Una introducción general antecede la selección de textos, enlaza conceptos de sociología con otros del psicoanálisis (entre otras disciplinas) y *envía* a la literatura precisando cómo en diferentes momentos, culturas y géneros se ha representado el dinero (operación que, otra vez, trae algo del contexto de producción y también del de lectura):

La idea misma de modernidad, de una modernidad posible, no puede ser pensada sino a partir del dinero y todo lo que resulta asociado con él: el comercio, la acumulación, la burocratización. [...] La literatura reacciona rápidamente al color y al olor del dinero: reflexiona sobre el dinero (el dinero será entonces un tema literario) o adopta aspectos de su lógica en el proceso de producción literaria (es el nacimiento de la ficción como contrato, por ejemplo). [...]

Análiticamente, la obsesión por el dinero es también una obsesión por los excrementos, por los propios excrementos. ¿Cómo funcionará eso culturalmente? Lo sepamos o no, lo queramos o no, el dinero es parte de nuestros cuerpos. (61)

El corpus está formado por el “Prólogo” y el “Cuento del Mayordomo” de *Cuentos de Canterbury* de Geoffrey Chaucer, “Poderoso caballero es don Dinero” y dos sonetos de Francisco de Quevedo, “Andeme yo caliente y ríase la gente” de Luis de Góngora, “New York” de *Poeta en Nueva York* de Federico García Lorca, el acto tercero de *El mercader de Venecia* de William Shakespeare, “El jardín de los cerezos” de Anton Chejov, un fragmento de *Dinero* de Martin Amis y de *La celestina* de Fernando de Rojas, el ejemplo XI de *El conde Lucanor*, un fragmento del *Manifiesto comunista* de Karl Marx y Friedrich Engels. Sus actividades envían a los otros textos y a los otros apartados del libro, es decir, a la contextualización histórica, a la caracterización de géneros. Pero además incluye apartados con datos que

ayudan a resolver los ejercicios: un “Diccionario de Autores”, un “Índice de Autores”, un “Índice de obras” y la bibliografía utilizada. Este diseño y esta organización promueven un recorrido cercano al hipertexto pero enfatizando en la recursividad (marca de todo escrito con preocupaciones didácticas). Por ejemplo, sobre el fragmento del *Manifiesto comunista* formula preguntas que llevan a recorridos de lectura no lineales del libro. Para resolverlas se necesita capturar el postulado derrideano sobre los géneros y releer un pasaje de Hegel trabajado en el apartado en el que se reúnen textos en torno del tópico “patria”. Esta actividad muestra, además, que Link usa las formulaciones teóricas para hacer más productivas las lecturas de los textos que elige:

- a. ¿En qué se nota que este texto ha sido ‘escrito’? ¿En qué sentido podría formar parte del campo literario?
- b. Comparar los argumentos y definiciones de Marx con las de Hegel (fragmento de *Filosofía del Derecho*). (89)

La consigna planteada a partir del “Ejemplo XI. ‘De lo que aconteció a un deán de Santiago con don Illán, el gran maestro, que vivía en Toledo’”, tomado de *El conde Lucanor*, también supone un trabajo recursivo: para resolver la primera pregunta es necesario revisar la caracterización histórica que Link ensaya en el capítulo 3 y para resolver la segunda, hay que transitar el capítulo 4 en el que define diferentes géneros. Como se advierte, el libro promueve un recorrido en espiral, con idas y venidas sobre los mismos textos interrogados desde órdenes diferentes:

- a. ¿Cómo se asciende socialmente en el texto? ¿Qué otra “carrera” permitía, en la época, el ascenso social?
- b. ¿A qué género podría adscribirse el cuento? (87)

La consigna para el fragmento seleccionado de *La celestina* guía una interpretación y envía a releer un texto del apartado anterior centrado en torno a “la guerra”. Otra vez, una práctica recursiva que vuelve, en este caso, sobre un fragmento de *Michelet* de Roland Barthes y sobre un texto anónimo, “Del castigo de la bruja Katla y de su hijo Odd”:

- a. ¿Cómo se relacionan dinero y mal en la tragicomedia de Rojas?
- b. Comparar la figura de *La Celestina* con la hechicera. (85)

Traigo la que arma a partir de los sonetos “En cressa tempestad del oro undoso” y “En breve cárcel traigo aprisionado” de Quevedo a los efectos de mostrar cómo utiliza categorías del estructuralismo y de la estilística desde una perspectiva no *aplicacionista*. Trato de visualizar con este ejemplo que, si bien las teorías parten de supuestos teóricos e ideológicos que, con seguridad, llevan a queelijamos unas en lugar de otras para nuestras lecturas como para nuestras *aulas de literatura*, no obstante el resultado al que lleguemos con ellas es responsabilidad nuestra o, en todo caso, no solamente atribuible a un límite o a una virtud de la teoría. Es decir, se puede hacer *aplicacionismo* o *disceccionismo* con la estilística, el estructuralismo y también con la deconstrucción. Se puede generar una *lectura* desde la estilística, desde el estructuralismo o desde la deconstrucción. Observemos dos cuestiones: el *envío* al apartado sobre el soneto incluido en el capítulo 4 y la manera en que explota el trabajo sobre los recursos para llevar a una interpretación (no busca su reconocimiento como fin sino ponerlos en función de la lectura):

- a. Comparar los dos sonetos. ¿Cómo presentan el cuerpo de la mujer, el cuerpo del deseo?
- b. De la metáfora. ¿Cuál es el campo semántico respecto del cual se establecen todas las metáforas sobre el cuerpo de la mujer? Justificar históricamente.
- c. Explicar por qué el verso “relámpagos de risas carmesíes” suena bien.
- d. Comparar la actitud del sujeto de enunciación en los sonetos y letrillas (de Quevedo). ¿Qué diferencias pueden señalarse? (72)

Retomo la que elabora sobre el cuento de Chaucer por cómo *envía* a los textos sobre la Edad Media y el Renacimiento incluidos en el capítulo 3 y por cómo resalta la relación entre la literatura como forma del arte y su registro de los problemas de los hombres:

- a. Analizar los “tipos sociales” que se insinúan en el cuento. ¿En qué sentido la lucha por el dinero es una lucha por la posición social?
- b. ¿Por qué se asocian en el cuento la estafa con el engaño sexual?
- c. ¿Cuál sería la diferencia fundamental entre el hombre renacentista y el hombre medieval, en lo que al dinero se refiere? (71)

Finalmente transcribo las consignas para “New York” de Federico García Lorca dados los enlaces que logra entre la retórica del poema y la intervención de la literatura en la cotidianeidad. Link *envía* al texto de Martin Amis sobre el que luego vuelve desde la relación entre dinero y moral:

- a. ¿En qué sentido estaría presente el dinero en este texto de Lorca?
- b. ¿Cómo condiciona el dinero la vida cotidiana?
- c. ¿Cuál es la posición del sujeto de enunciación respecto del “ritmo” de una ciudad como New York?
- d. Localizar todas las palabras que remiten al campo semántico del dinero. Determinar qué juego establecen entre sí.
- e. Comparar con el texto de Amis. ¿Qué diferencias hay en la presentación de la vida cotidiana? (66)

Junto a esta caracterización relato una escena de aula que, al igual que el texto de Link, se aparta de los usos *aplicacionista* y *diseccionista* de la teoría y se vale de ella para potenciar la lectura. Félix, el protagonista de esta práctica, también porta marcas de una maestra que ha enseñado Teoría Literaria en una carrera de Letras de una universidad pública argentina. Este ex-alumno de Dina San Emeterio, profesora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, cree al igual que ella, que la teoría importa en tanto ayude a formar lectores. Dina decía en la clase inaugural de “Metodología y análisis del texto literario” de 1995: “el objetivo principal de esta cátedra es que ustedes crezcan como lectores” (17).

La experiencia que describo se realiza en “Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria”, una materia del último año del secundario. Félix y Mabel (su “pareja pedagógica”) enseñan en una escuela pública a la que concurren alumnos de clase media. Mabel se hace cargo de gestionar y de llevar adelante la práctica de intervención y de controlar el trabajo final de investigación que los estudiantes realizan en el taller de lectura y escritura que arma Félix. De sus actividades retomo las vinculadas con contenidos en los que aparece la literatura.

El objetivo del taller es enseñar los protocolos y los géneros de la escritura académica y en ese marco se considera valioso introducir una reflexión sobre el rol de la literatura y la crítica en la producción de conocimiento en las ciencias sociales y en las ciencias humanas. Estos contenidos se trabajan a partir de configuraciones didácticas que a veces terminan con el pedido de los alumnos de los textos literarios leídos.

La clase que narro comienza con la escritura en el pizarrón de parte de una letra de Luca Prodan. Félix anota: “No vayas a la escuela /porque San Martín te espera”. Inicia un diálogo con los estudiantes sobre el surgimiento de Sumo y sus letras (algunos conocen al grupo; los menos, las letras). Se inicia una charla sobre el lugar del rock en nuestra sociedad; surgen nombres de otros grupos. Félix lee fragmentos de *Narrar a San Martín* de Martín

Kohan. Se concentra en el pasaje en el que se discute la afirmación escrita en el pizarrón: “Tenía razón Luca Prodan, y al mismo tiempo no la tenía” (11). Por un lado, Kohan trabaja los aspectos que parecen acreditar la tesis de Prodan (llevarla a una clase es también poner la escena educativa en abismo en el marco general de un análisis de las representaciones actuales sobre la escuela media, la universidad, las instituciones y sus actores, entre los que se cuentan profesores y estudiantes): “Tenía razón, o parecía tenerla, al impugnar así el culto militarista del sistema escolar argentino” (11). Pero por el otro, se involucra con este tema complejo que toca aristas de diferentes órdenes, preguntándose respecto de la (des)confianza hacia las instituciones y las consecuencias que el abandono o el desinterés por la educación generan, especialmente en los sectores sociales más desfavorecidos:

Al mismo tiempo, sin embargo, no tenía razón. No la tenía, si se piensa que dirigir a un público juvenil un consejo semejante –con muchas o pocas expectativas de ser verdaderamente tenido en cuenta– en un país como el nuestro, que tiene en la deserción escolar uno de sus muchos problemas sociales, resulta por lo menos inoportuno, sino decididamente irresponsable. (12)

Se abre una discusión: las afirmaciones de Kohan provocan adhesiones y rechazos. Félix recoge las opiniones para problematizar la función del rock en la cultura, sus relaciones con la literatura, el espacio de la lectura y de la educación. Para ello introduce un comentario tomado de una entrevista realizada a Beatriz Sarlo en el número 1 de la nueva versión de *El monitor*. Por fuera de la dicotomía entre apocalípticos y eufóricos respecto del vínculo entre las nuevas tecnologías de la comunicación y el libro, Sarlo destaca la necesidad de “la alfabetización en la lectura y en la escritura” como “condición excluyente” para la “alfabetización virtual” ya que entiende que la web está atravesada por lo escrito, “por el mundo de la letra”. Subraya: “la única forma de entrar en esa avenida comunicativa [...] que se abre con Internet [...] es por una implantación fuertísima de los procesos de lectoescritura” (“La lectura” 33). Nueva vuelta de la clase sobre la(s) clase(s) como metonimia de la institución escolar y desde una materia que explicita los lazos entre el dominio de la lectura y de la escritura y el conocimiento como poder. Para finalizar, una consigna: producir un texto sobre el tema trabajado en base a lecturas de literatura y letras de rock ligadas a problemas actuales. Para ello el profesor envía al blog de Marcelo Díaz, y en particular, a “Poema para ser leído con máscara de luchador mexicano” donde además de los rasgos salientes de su poética (el humor, la ironía, la parodia), se encuentra una

posición sobre los procesos de transculturación latinoamericanos y sobre el llamado “problema del campo” (la primera de una serie de polémicas nacionales, luego de muchos años de letargo y desapego); envía a *Hija de perra* de Malú Urriola (una acérrima interrogación de lo que se hace cuando se dice “democracia” remitiendo al proceso que no termina de abrirse con el fin de la dictadura de Pinochet en Chile); al cine y a la poesía de Víctor Gaviria que depara en los dolores de la pobreza y de la guerra que todos y cada uno de los días se libra en las calles de Medellín entreverando pasajes que llevan a Luis Buñuel y *Los olvidados*; envía a los versos de Tania Montenegro que, desde las ruinas de su querida Managua, inventa una poética que plantea problemas de género con tal agudeza que aun una teoría sofisticada y compleja como la de Judith Butler explica, aunque sólo a tientas.

Se advertirá que si bien los textos de crítica no ocupan un lugar central en la práctica, son los que motivan los *envíos* que abren nuevas preguntas sobre nosotros, es decir, sobre Argentina, sobre América del Sur y nuestras llagas, nuestras heridas y nuestras cicatrices.

4. Saber (teoría literaria) y poder (elegir)

En el último Congreso Nacional de Didácticas de la Lengua y de la Literatura celebrado en Salta, María Dolores Duarte retoma una afirmación de Marta Negrín que reza que, a la hora de emprender el trabajo en las aulas, “el manejo adecuado del conocimiento disciplinar es necesario, pero no suficiente” ya que “enseñar un contenido supone tanto un manejo experto del conocimiento como manejo experto de las condiciones de apropiación del contexto escolar” (Negrín en Duarte).

En trabajos previos Negrín ha tratado este problema y ha planteado la necesidad de “articulación entre saberes provenientes de distintos campos: académicos, culturales, escolares, cotidianos”. Para Negrín los docentes formados en “una universidad que siempre privilegió ‘un tipo de saber’, un saber científico construido de espaldas al sentido común y a otras formas de conocimiento derivados de prácticas sociales”, se encuentran, al momento de trabajar en el aula, “con que su conocimiento disciplinar no es suficiente: los contextos escolares se resisten al ‘aplicacionismo”’ (“Saberes” 310). En esa línea remarca que “la teoría suele aparecer, en estos casos, como algo innecesario”. Y agrega: “hasta puede volverse amenazadora cuando el poder simbólico que otorga la academia se utiliza para decir la última palabra en la definición de la realidad y obliga a los profesores a renunciar a sus propias interpretaciones” (310).

Estos pasajes se enredan con el hilo que sigue este artículo que ensaya un análisis atento a las particularidades que imprimen las políticas locales y regionales de construcción del conocimiento. Y en esa dirección agregó algunos datos que permitirán enhebrar mis hipótesis.

En el año 2006 una profesora egresada hace varios años de la Facultad de Formación Docente en Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral le dice a un investigador de nuestro equipo: “yo sé que existen otras teorías además del estructuralismo. Pero el estructuralismo es la teoría en la que me formé y la única que sé bien. Así que la sigo enseñando, aunque me gustaría conocer otras”. En el 2007, durante una entrevista, Ana María Zubieta explica cómo organiza su cátedra de Teoría Literaria en la carrera de letras de la Universidad de Buenos Aires. Aclara: “No incluyo prácticamente literatura ni trabajo sobre la crítica porque los estudiantes cursan muchas literaturas y allí trabajan con esos textos; me centro particularmente en los desarrollos de la teoría” (3).

Apunto estos datos para introducir un nuevo elemento en esta controversia. Es necesario describir y luego comparar las políticas de conocimiento de las universidades situadas en distintas regiones del país para atender a las historias singulares, no sólo de éstas y de los institutos de formación superior, sino también a las de las disciplinas o las áreas dentro de las carreras ofrecidas por esas instituciones. Por ejemplo, la decisión de Zubieta sería impensable en este momento para las cátedras de “Teoría Literaria” del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral ya que el plan de estudio cuenta con pocas literaturas y con escasos *envíos* a la crítica producida en Argentina y en América del Sur. Por otro lado, es ostensible la diferencia en la circulación de las teorías entre, por ejemplo, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional del Litoral: los grupos de estudio sostenidos en clandestinidad durante la dictadura, revistas como *Punto de vista*, entre otros factores, posibilitaron que, apenas restaurada la democracia, en la carrera de letras de la UBA se produjera una renovación teórica que en nuestra universidad se da hace algunos años. Gustavo Bombini recuerda su experiencia como alumno de la carrera de letras de la UBA y resalta la importancia de las clases de Josefina Ludmer, Beatriz Sarlo, las intervenciones de Enrique Pezzoni y Jorge Panesi en su formación (“Entrevista” 8). Claudia López, poeta y especialista en didáctica de la literatura, sostiene: “Entré a la facultad en el ‘81, es decir, durante la dictadura. Luego, para mi ‘salvación académica’, entraron Sarlo, Lavandera, Ludmer, entre otros” (193).

En la Universidad Nacional del Litoral se registran otras historias: hasta hace poco tiempo la formación del profesor estaba aún encorsetada en el

lingüisticismo, el *aplicacionismo* y el *deteccionismo*; se desconocía tanto la literatura como la crítica producida en Brasil y se ignoraban las líneas teóricas y críticas latinoamericanas.

Coincido con Negrín cuando sostiene que en la escuela, los alumnos del nivel medio rechazan el “aplicacionismo” expresándose a través de diferentes resistencias: “no, otra vez lo mismo no, profe”, “no destruimos el texto”. *Aplicacionismo y/o diseccionismo y/o deteccionismo* que, no obstante, es importante no generar en los futuros graduados. Ante este problema estamos en nuestra facultad: haciéndome cargo de que formo parte del plantel docente de esa casa de estudios, advierto en los estudiantes una tendencia pronunciada hacia este tipo de prácticas al momento de diagramar las intervenciones para *aulas de literatura* imaginadas para diferentes escuelas de la ciudad. Acuerdo con Negrín en que la teoría, usada como mero esnobismo jactancioso, no hace más que provocar rechazos acrecentando incluso los prejuicios existentes entre quienes trabajamos en la universidad y quienes trabajan en otros niveles del sistema educativo. Pero remarco, por otro lado, que tanto el esnobismo como el *diseccionismo* como el *deteccionismo* como el *aplicacionismo* son usos pobres; por el contrario, cuando la teoría se *apropia*, funciona como lupa. Resulta imposible aconsejar a nadie, se trate de un alumno o de un profesor, respecto de cuál teoría funcionará como lupa en su práctica como lector y luego, como mediador (como “facilitador”, diría Marcy Schwartz). Se juegan allí factores enlazados a las historias personales, los posicionamientos ideológicos, las coincidencias o los distanciamientos respecto de la manera de interpretar el mundo, el arte.

También coincido con Negrín en que el conocimiento disciplinar es insuficiente para afrontar las complejas situaciones de práctica. Me pregunto, no obstante, si habrá alguno que no lo sea.

Creo en el tipo de conocimiento que se genera desde las instituciones que forman profesores alertas respecto de los problemas que van apareciendo y que no pueden leerse al margen de la historia del trabajo realizado y de las tradiciones dominantes. Creo y apuesto a la investigación atenta a las prácticas y a las teorías que las interrogan desde un ángulo crítico. Por ello traigo los aportes de la antropología que dejan entrar la subjetividad en las “descripciones densas” (Geertz); los de la filosofía que hacen lugar a la *experiencia* (Deleuze, Derrida “Autri”) y a un replanteo respecto de la ley y lo instituido (Derrida “Before”, “La loi”, *Fuerza*); los de la teoría y la crítica literarias que irrumpen con perspectivas insospechadas sobre los textos de la cultura o bien con categorías que abren nuevas maneras de atravesarlos.

Que quede claro: no estoy planteando que en la escuela se *envíe* a leer teoría literaria a los estudiantes. Sí subrayo la necesidad de generar condiciones de apropiación de la teoría en los estudiantes-futuros-profesores para evitar la reproducción de prácticas que no logran justificarse sino a partir de la copia de un “modelo” anterior porque lo que no fue “suficiente” en la formación es, justamente, el conocimiento disciplinar que permitiera cuestionarlo o, al menos, leerlo con distancia (en ese caso las didácticas, tanto generales como específicas, se reducen a tecniquería vacua que inconsistente como vana jerga o moral épico-romántica que nunca salta la frontera del “*paper*” académico o de la burocracia escolar). Hay apropiación cuando en verdad tomamos una categoría porque nos permite explicar mejor algún aspecto del mundo, del arte, del lenguaje que, antes de esa formulación, nos resultaba invisible; cuando sentimos la imperiosa necesidad de enseñarla porque creemos que su circulación promoverá ese efecto en otros.

No es la intención de este trabajo generar modelos de práctica: los materiales de Galán y Link, las clases de Félix y Gabriela y la Tesina de María Eugenia son ejemplos de intervenciones que se diferencian de las *aplicacionistas-diseccionistas-deteccionistas*. Pero cabe aclarar varios puntos: Gabriela desarrolla sus clases en 1984 (es decir, apenas iniciada la recomposición democrática, apenas abiertas algunas discusiones en el campo de la teoría y de la didáctica); Link escribe *Literator IV* en 1993 (es decir, antes de la reforma educativa y antes de la crisis de 2001). Son otros contextos, otros momentos históricos, otros sujetos (otro país). Por otro lado, las prácticas de Félix y las de María Eugenia difícilmente sean trasladables a otros grupos de estudiantes con otras características; difícilmente sean repetibles con igual resultado en la misma escuela pero con otros alumnos. Finalmente, el texto de Galán funciona en este artículo por contraste didáctico con el caso A y ambos, en el conjunto de una operación editorial. Es decir, tampoco promuevo el uso de textos escolares: si traigo los ejemplos de Link y de Galán es porque en ellos la crítica y la teoría se apartan tanto del academicismo como de las tendencias *aplicacionistas* o *diseccionistas* para densificar la lectura a partir de una posición en la que se involucra el cuerpo (y por lo tanto, el deseo) de quien firma. En este sentido sostengo la importancia de crear un *aula de literatura* que no renuncie a su armado artesanal por delegación a una editorial: siempre la mejor propuesta editorial será la peor solución didáctica dado que elabora un proyecto estándar para un alumno estándar (una abstracción) sin incorporar, y especialmente para el caso de lengua, el trabajo con los datos próximos, con problemas actuales, con textos no escolarizados. Si podemos llevar al aula un “texto de opinión” tomado del

diario del día (en especial hoy, con los recursos de la Web), ¿por qué invertir en un manual que necesariamente trabajará con una información vieja y descontextualizada? Si podemos elegir de nuestra biblioteca los textos literarios que creemos que es bueno que los alumnos de tal división de tal escuela lean, ¿por qué confiar esa decisión a quienes escriben una antología?

Link define a las clases como un territorio en el que se “escenifican las experiencias estéticas que nos interpelan” (*La chancha* 17). Conjetura poderosa que, leída junto a otras que ha esbozado, explica sus elecciones de mediación. Sus *envíos* del arte al arte y a la filosofía y a la teoría política se sostienen en las tesis que definen al cine como el inconsciente del siglo XX (“La crítica” 166), en su apuesta a una crítica que apunte “a un público distinto del académico” si es que quiere “conservar (o recuperar) su sentido político (*La chancha* 19), en la fantasía de una crítica que realice “una acción concreta sobre el mundo” (20).

Mi fantasía es intervenir las mediaciones a partir de estos *textos de borde*: ojalá este artículo despertara un interés por generar *aulas de literatura* donde ésta y otras formas del arte (el cine, la pintura, la fotografía, la música, la escultura) entraran en diálogo; donde la teoría y la crítica explotaran el potencial reflexivo que los estudiantes pueden desarrollar si se encuentra el camino, siempre azaroso, para “contagiarles un entusiasmo” (como Jorge Panesi nos ha enseñado).

Los *envíos* de los que tanto hablo no son otros que los que también provocan los teóricos y los críticos que nos llevan a leer un libro o a ver una película, inquietados por el deseo de leer más, de saber más, de transitar los textos que traen esos ensayos que nos permiten (re)descubrir objetos de nuestra cultura. Si esto no nos sucede con ningún texto de la teoría ni de la crítica, será que aún no hemos encontrado aquel que funcione como lupa. Condición necesaria para un uso que no sea “más de lo mismo”, es decir, *aplicacionismo, diseccionismo, deteccionismo, academicismo estéril*.

No hay posibilidad de *buena práctica* si, en primer lugar, quien enseña no cree que eso que intenta transferir es importante que el otro lo “conozca”, lo “crea” o lo “entienda”. Y en lo que se entiende por “bueno” se juega, otra vez, un valor que en ciencias humanas, es imposible no dirimir atravesados por la *ideología* y la *experiencia* toda vez que afirmamos, junto a Deleuze, un concepto tan deliberadamente abierto a la fluctuación, a los temblores de cada sujeto, a su modo de recibir y sentir las tensiones de la cultura de la que participa, toda vez que suscribimos que “lo bueno tiene lugar cuando un cuerpo compone directamente su relación con el nuestro y aumenta nuestra potencia con parte de la suya” y que “lo malo” se advierte cuando

otro cuerpo actúa sobre el nuestro como un “veneno que descompone la sangre” (33). Mi enfática defensa del análisis de las transferencias educativas desde esta formulación que hace lugar, como pocas, a la indeterminación, la subjetividad y la singularidad en la enseñanza de arte (de la literatura conectada con el resto de las artes) obedece a que desde allí se habilita la creación y la re-instalación del docente como *autor del currículum*. Espacio desde el que también se promueve la decisión responsable: la que implica un riesgo en el que cada vez se juega quien enseña. Territorio desde el que, finalmente, también se imaginan y se actúan las prácticas de investigación: desde los límites que pone el cuerpo (y las instituciones), desde la libertad que nos permitimos, desde nuestros credos, nuestras posiciones sobre el mundo y nuestra ideología.

Notas

¹ María Victoria Sastre parte de una posición similar respecto del lugar de la teoría literaria en la decisiones del docente en un escrito a propósito de una práctica generada desde la literatura y con envío a otras formas del arte; en esta misma línea, el reciente artículo de Sergio Frugoni publicado en *El Monitor*.

² David Perkins identifica dos grandes deficiencias en los resultados de las prácticas educativas: el *conocimiento frágil* (los estudiantes no recuerdan o no usan activamente gran parte de lo que supuestamente han aprendido, o bien adquieren conocimientos rituales o ingenuos) y el *pensamiento pobre* (los estudiantes no pueden pensar valiéndose de lo que saben). Encuentra en la promoción de “búsquedas triviales” y en la concepción del rendimiento escolar en términos de productos, dos causas que explican estos resultados (*La escuela inteligente*). Desde Argentina, Edith Litwin llama la atención respecto de la necesidad de disolver “el triángulo” constituido por el conocimiento frágil, el pensamiento pobre y la búsqueda trivial a la que conducen ciertas prácticas (*Las configuraciones* 101).

³ Cuando hablo de *guión conjetural* sigo la definición de Gustavo Bombini: “objetivos, contenidos, metodología y actividades, ítems fundantes de la planificación tradicio-

nal, no dejan de aparecer en este nuevo género, pero se construyen de manera tal que exhiben los espacios intersticiales como espacios decisionales a ser llenados en la práctica” (“Prácticas” 9). Borradores, esquemas de entrada, maneras de pensar la actuación que en la práctica, se modifican a partir de los aportes o de las resistencias de los estudiantes en la siempre imprevisible escena de aula.

⁴ Una anécdota para ejemplificar: luego de una práctica de lectura de poesía y de narrativa catalogable como una “alternativa pedagógica” (Puiggrós *Sujetos* 14-27) en una escuela media de nuestra ciudad en el último año del secundario (el profesor arma un taller en el que se lee literatura apelando a las mínimas categorías teóricas necesarias para potenciar las reflexiones), los estudiantes le preguntan al docente “por qué no les da clases de lengua” ya que en esas horas “siempre hacen lo mismo”.

⁵ Reconstruyo brevemente cómo se gestaron estas investigaciones históricas a los fines de mostrar su enlace con problemas del presente: hacia el año 2001 presenté como Tesis de Maestría en Didácticas específicas (FHUC-UNL) un estudio de las articulaciones y de las incongruencias entre lo que los Contenidos Básicos Comunes (CBC) proponen para el área de

literatura, lo que acontece en el campo de la teoría literaria, lo que resuelven las propuestas editoriales de mayor circulación entre 1997 y 1999 en escuelas públicas de la Provincia de Santa Fe y lo que en diferentes materiales elaborados desde el Ministerio de Educación de la Nación se sostiene en torno de la enseñanza de la literatura en EGB 3 (léase operativos nacionales de evaluación de la calidad, recomendaciones metodológicas para la enseñanza, cursos desarrollados a nivel nacional, revistas educativas de circulación gratuita y videos). Si bien la Tesis destaca el lugar del docente como *autor del currículum*, propone distintas *aulas de literatura* y da cuenta de los malentendidos generados por los CBC y por varias propuestas editoriales, la circulación de estos resultados revela la insuficiencia del breve panorama teórico presentado a modo de divulgación si lo que se pretende es contribuir a descolocar los *obstáculos epistemológicos* incrustados en las representaciones respecto de lo enseñable en un *aula de literatura* con la complicidad de las escuelas de profesorado. Visto esto, emprendí una investigación sobre las importaciones teóricas realizadas entre 1960 y 1970 desde los espacios universitarios de formación de profesores en letras. No incluí lo que acontece en las cátedras de “Didáctica de la literatura”, “Prácticas de la enseñanza” o denominaciones similares sino en las otras que modelan formas que densifican o que fracturan la relación entre teoría literaria y lectura. La investigación se centró en los pasajes producidos desde “Literatura argentina”, “Literatura latino-

americana” e “Introducción a los estudios literarios” en las carreras de profesorado en letras de dos universidades argentinas, claves por su lugar en el diseño de la agenda de la crítica nacional, al menos por aquellos años: la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional del Litoral. Recorté el período 1960-1970 dado que comprende un tiempo en el que se desataron *polémicas* y *discusiones* (Panesi “Polémicas”) cuya interrupción por el onganiato marcará las posteriores, las sostenidas y evitadas durante la otra dictadura, la del '76, e incluso las que se retoman o se revisan sólo parcialmente con la apertura democrática del '83 (trabajo realizado como Becaria Posdoctoral del CONICET). En continuidad con esa investigación, si bien centrándome en la poesía, retomo otro *obstáculo epistemológico* instalado en las aulas de nivel medio en el que nuevamente cumple un papel central la relación con las teorías y la crítica literarias. Puntualmente: las razones por las cuales hoy en las aulas de literatura del secundario se decide leer los autores de “la zona” están determinadas en muchos casos por el “regionalismo” cruzado por traducciones teóricas del modelo *lingüístico* como marco excluyente. Busco, a partir de estas nuevas intervenciones, reavivar el diálogo respecto de los lugares posibles desde los cuales leer literatura, y más concretamente, poesía. Y cuando digo *lugar* hago referencia a sitio teórico, a un espacio que permita fundar las decisiones en base a argumentos que puedan sostenerse contrastando la fertilidad o la debilidad epistemológica del enfoque

elegido respecto de otros. Precisar desde qué teorías se ha leído poesía y/o se ha enseñado a leer poesía en diferentes coyunturas sociohistóricas desde distintas instituciones de la provincia de Santa Fe, determinar qué autorizan y qué vedan esos enfoques (autores; temas; formas de leer y de escribir sobre la literatura con los supuestos epistemológicos, teóricos, cognitivos, políticos, éticos y axiológicos implicados) y mostrar la importancia de discutir estos problemas es lo que esta investigación se propone. Modo oblicuo de preguntar si hay lugar para la literatura, y concretamente para la poesía, en la educación formal (incluyendo Universidad y escuela media). Y si hay lugar, para qué poesía, es decir, para qué literatura (trabajo realizado como Investigadora Asistente del CONICET con el subsidio de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, PICTO Jóvenes Investigadores).

⁶ Pueden reconocerse estelas de una propuesta educativa implementada en nuestro país a principios del siglo XX: “El sistema educativo argentino creó un dispositivo productor de subjetividad, ante el temor a la invasión cosmopolita en el momento del arribo masivo de inmigrantes europeos y de más allá de Europa, y a la ‘contaminación’ cultural y lingüística” (Sardi 32). La sujeción al paradigma de la regla y de la ley (cf. Derrida “Before”) que se reconoce en el castellano de España se liga al intento de normalización (Foucault *Vigilar*) a través de un monolingüismo (Derrida) cuyas secuelas se advierten en las prácticas actuales (cf. Bombini *Los arrabales*; Iturrioz).

⁷ Reconstruyo las discusiones dominantes y las operaciones hegemónicas (Williams) en la importación de teorías literarias en la Universidad Nacional del Litoral entre 1957 y 2007 en “Importación de teorías en los estudios literarios sobre poesía en Argentina (1957-2007)”.

⁸ La relectura de *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX* de Adriana Puiggrós da la sensación de estar ante un texto profético: en el mismo momento en que se promulga la Ley Federal de Educación (Nº 24195/94), destaca la paradoja de que un instrumento necesario para los proyectos educativos de Argentina haya terminado tomando el modelo que España había abandonado por sus deficiencias. La nota al pie es reveladora ya que su descripción de lo que acontece en España parece un vaticinio de lo que ocurrirá, casi siguiendo la misma secuencia, en nuestro país: “La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 se basa en la Constitución de 1978. Su origen pedagógico está en el diseño de la Educación General Básica (EGB) española, primera reforma que introduce innovaciones algo progresistas durante el franquismo, mediante la Ley General de Educación de 1970 de Villar Palasi. En setiembre de 1990 se promulgó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que vuelve a la estructura de primaria y secundaria tradicional” (248).

⁹ En el descuido de la discusión didáctica sobre la enseñanza de la literatura confluyen factores que en la investigación citada analizo con detalle. La oferta desapareja y

descontrolada de los cursos de “capacitación” y de los libros de texto (cf. Carbone 252), la instalación de operativos nacionales de evaluación de la “calidad educativa” centrados en “comprensión de textos” y la inserción de este tópico en los ingresos de las universidades nacionales (para un diagnóstico abarcativo de las propuestas realizadas en las universidades de Argentina, ver Biber) motivan una concentración en problemas del área de lengua, que eclipsa las preguntas respecto de cómo armar un *aula de literatura*. Además, por contraste con lo que ha sucedido en el área de lengua, no se interrogan los lugares posibles desde los cuales construir el espacio.

¹⁰ Iré denominando a los casos con letras mayúsculas siguiendo el orden del abecedario.

¹¹ Obsérvese la leyenda que se repite, casi sin variaciones, al inicio de los resúmenes correspondientes a cada capítulo-unidad: “A continuación, se resumen los conceptos considerados en los tres primeros capítulos del libro. Se sugiere trabajar estos conceptos en el pizarrón con la participación de los alumnos para poder ampliar las explicaciones y para proponer nuevos ejemplos”. El direccionamiento es tan pronunciado que resulta una obviedad señalar la subestimación del destinatario.

¹² La pauperización de los docentes en Argentina está directamente ligada al aumento de sus horas de trabajo en detrimento, tanto de su formación (la pretendida “formación continua”) como de las propuestas didácticas destinadas a sus alumnos. Es probable que la escasez de tiempo de los profesores haya sido una

variable tenida en cuenta por la editorial.

¹³ Los subrayados o resultados de cada cita corresponden al original.

¹⁴ Esta práctica se deriva de la tradición que promovía el empleo de la literatura española para los ejercicios de lengua por hallar en ella “el modelo” del que no convenía apartarse. Doble sujeción: a la lengua de la metrópoli, por un lado, y por el otro, reducción de la literatura al “buen decir” marcado por el refinamiento, la sofisticación, la máxima expresión de la variable “cultura” o “ejemplar”. Si bien resulta extraño que en el ejemplo seleccionado, se elija a un autor que en su contexto de producción fue despreciado por su registro dada su introducción de recortes y giros del habla, este tipo de ejercicios deviene de esta colonizada opción por la “norma” que se consolida en los inicios del siglo XX al fijarse el “castellano” de España como la lengua a enseñar estigmatizando el “cocoliche”, el lunfardo, el habla de los arrabales y de la *gauchesca* como “oralidad contaminante que la escuela debe disciplinar” (Bombini *Los arrabales* 107). Por extensión, paulatinamente se incorporaron textos de literatura argentina y latinoamericana y, de este modo, entre la inercia y la rutina, entre el desconocimiento de las raíces y de los fundamentos de esta práctica, la operación cristaliza y llega hasta la actualidad sin que se sepa, en muchos casos, ni su devenir histórico ni sus razones, lo que impide discutirla y favorece que el *obstáculo epistemológico* permanezca intacto.

¹⁵ Baso esta afirmación en datos recogidos durante prácticas destinadas a docentes

y a estudiantes de variadas regiones del país: trabajo en carreras de grado de formación de profesores (ver nota 2 de mi artículo “La clase”, en esta publicación). En los últimos cinco años he dado cursos de postgrado y charlas sobre problemas de didáctica de la literatura en las provincias de Misiones, Entre Ríos, La Pampa, Córdoba, Buenos Aires, Tucumán, Corrientes, Santa Cruz y también en Santa Fe (puntualmente en la Universidad de Rosario y en maestrías cuyos alumnos son en su mayoría profesores que ejercen en el nivel medio en diversas zonas). Las evaluaciones que propongo, en todos los casos, recuperan escenas educativas que involucran a los cursantes y a partir de ellas he construido un muestreo representativo de los *obstáculos epistemológicos* dominantes en las *aulas de lengua y de literatura* de las escuelas secundarias de Argentina.

¹⁶ Incluyo una anécdota reveladora de la relación entre el mercado, la circulación de los textos y la instauración de prácticas: durante uno de los cursos para docentes que desarrollé en “Teoría y crítica II” en el 2000, comento mi dificultad para encontrar los “manuales” de Daniel Link (no los hallaba en ninguna biblioteca de la ciudad de Santa Fe ni era posible comprarlos en las librerías). Una de las profesoras interrumpe para decir que había conseguido, a través de una colega, una copia de *Literator IV* y que podía facilitarla. Obsérvese el recorrido: un ejemplar que se disemina en copias de copias.

No incorporo a este análisis *Literator V* ya que demandaría por sí sólo, un artículo (trabajo que por otro lado, estoy realizan-

do), aunque traigo algunos pasajes por su potencia teórica, su densidad epistemológica y la intensidad de su escritura: características por lo general ausentes en los textos escolares (agradezco a Santiago Venturini el haberme acercado, para mi consulta, un ejemplar conservado en la Biblioteca Francisco Soutomayor de la ciudad de Esperanza).

¹⁷ Para un análisis de los aportes de Enrique Pezzoni a la renovación de la lectura de literatura y sus derivas en las prácticas de enseñanza, ver Panesi, Monteleone, Louis, Estrín, Giordano, Gerbaudo.

¹⁸ Si tuviera que elegir una expresión para caracterizar los trabajos de Link, hablaría de una *pedagogía de las pasiones* ya que son las experiencias que lo atraviesan las que se ponen celebratoriamente como guía de las decisiones tanto críticas como didácticas. Sus textos son una actuación nítida del concepto de *buena práctica* que proponemos. A modo de ejemplo, un fragmento de la “Aclaración” que abre *Literator V*: “Hay ausencias en *Literator V*: no hay textos de Rulfo, ni de Salinger. Pero es tanto el respeto y el amor que siento por lo que esos autores escribieron que creo que cualquier reproche que se me haga en ese sentido es injusto. Recomendando, pues, sus obras maravillosas y breves, para que se lean, enteramente, en clase. Sigo pensando que la literatura vale la pena, sobre todo la pena (el aburrimiento, el hastío, la furia) de los jóvenes. Hay que enseñar a leer y hay que enseñar a leer literatura. Sigo pensando que la literatura tiene que ver con el infinito (o el nombre que se prefiera darle), que es

una dimensión necesaria en el desarrollo del conocimiento, con el amor, que es una dimensión necesaria para la eficacia pedagógica, y con el deseo, que es una dimensión necesaria para el desarrollo de la imaginación. Díganme dónde más se puede encontrar todo eso y me callaré para siempre. Mientras tanto, hago mío este consejo de Osvaldo Lamborghini: ¡Lean, che!” (vi).

¹⁹ *Don y deuda* son conceptos enlazados por la obra de Jacques Derrida, puntualmente en sus ensayos sobre la amistad, el tiempo, la muerte, la propiedad, entre otros. El dar se equipara a un regalo, al margen del intercambio o la especulación. Hay don cuando se olvida lo que se da e incluso, cuando se olvida que se da en el mismo momento del dar. Entre Diderot y Séneca, Derrida establece una distinción entre “dar” y “perder”. Escribe: “Perder el tiempo sería perder el único bien del que se tiene derecho a ser avaro y celoso, el único, y la propiedad, la única propiedad que cabría ‘sentirse honrado de guardar celosamente.’” (*Aporías* 18). Hay un matiz axiológico y ético que grita su diferencia cada vez que pensamos que alguien “da” o “pierde”: “da” o “pierde” su vida, “da” o “pierde” su tiempo. Cuestiones que se imbrican en las decisiones políticas, religiosas, estéticas, laborales, sentimentales y fundamentalmente, las que interesan aquí, relacionadas con la docencia. Hay una brecha entre quienes piensan tanto la enseñanza como el aprendizaje como un don sin deuda, entre el don y la deuda o sólo desde la deuda. Se crean, en cada caso, lazos disímiles que tienen

consecuencias en las prácticas que cada uno de los sujetos genera y en las que se involucra, en las reproducciones y en las resistencias, en las elaboraciones del duelo, en el estilo de gestión del trabajo en comunidad (Nancy; Cragnolini).

²⁰ Cito parte de una entrevista en la que declara sus deudas con quienes marcaron su formación: “Enrique Pezzoni me enseñó a leer y siempre aprendí cosas de sus observaciones sobre mis artículos. De Beatriz Sarlo y Elvira Arnoux aprendí a leer en términos de instituciones y de ideologías. Sin el ejemplo, el apoyo y el rigor de ellos tres, yo solo hubiera fracasado. Anita Barrenechea, a quien tanto le debo, siempre ha estado dispuesta a apoyar mis proyectos. Digo siempre que hay dos libros que hubiera deseado escribir: *Sexo y traición en Roberto Arlt* y *Literatura argentina y realidad política* siguen siendo dos modelos que, yo imagino, son la versión argentina de *S/Z* de Barthes y *Mimesis* de Auerbach, los dos más grandes libros que la crítica ha dado a la historia de los hombres. Leo con placer y utilizo como fundamento (a menudo falso) de mis lecturas la obra de Benjamin, Foucault, Barthes y Deleuze. Todos ellos me llevaron más atrás, a Weber, a Marx y a Josefina Ludmer”. (*La chancha* 17).

²¹ Señalo, en éstas y en otras consignas en las que la lectura lleva a la escritura, la marca de Maite Alvarado (sobre sus aportes a la gestación de talleres de escritura en Argentina, ver Frugoni *Imaginación*; Pampillo; Bombini “Todos”). Sobre la relación que los unía y sus enseñanzas, Link escribe un texto del que tomo algunos

pasajes. Como en todos sus ensayos, sus pasiones se imponen y aquí, nuevamente, entre el don y la deuda: “Escribía con una gracia y una inteligencia que siempre le envié (muchos de mis libros fueron torpes imitaciones de los suyos)”. Añade: “Sus investigaciones eran serias, pero nunca solemnes. Maite podía transformar la cosa más aburrida (una reunión de cátedra, por ejemplo) en una fiesta. [...] Pocas cosas eran más divertidas que trabajar con Maite, escucharla, aprender de ella. Su pedagogía era una pedagogía de la dicha y de la libertad, no del buen sentido o de la compostura”. A partir de un comentario sobre su literatura, otro pasaje en el que se revela otra deuda, otra marca labrada, en este caso, desde lo que queda al integrar una comunidad ni piadosa ni complaciente en la que se reserva, como antídoto, la fuerza que da la amistad ante tamaña beligerancia: “Siempre le reproché que privara a los adultos de la lectura de esos cuentos deliciosos, que no los considerara como lo que verdaderamente eran: literatura de verdad que incluso los niños (el concepto lo aprendí de ella) podían leer. Pero Maite era prudente y sabía que los escritores y los críticos somos una manada salvaje siempre dispuesta a despedazar al que viene de otro territorio, y eligió quedarse ahí donde la literatura empieza, en la infancia” (“Perfiles”).

²² Transcribo completa la cita de Link porque encuentro en su conceptualización una estrategia potente que permite llevar categorías complejas al *aula de literatura* de escuela media permitiendo, de este

modo, desde estas entradas, un abordaje políticamente posicionado de la literatura que, por lo tanto, contraviene al *aplicacionismo*: “Ideología es una palabra que tiene una historia bastante complicada. En principio una ideología es una manera de ver el mundo. Una ideología es un conjunto de ideas organizadas de manera sistemática. Una idea suelta es una idea suelta. Para que haya ideología debe haber sistema de ideas, es decir: jerarquización, dependencia mutua, estructuras de las cuales las ideas, independientemente consideradas, dependen. Tomemos un caso: durante la Edad Media había una manera de ver el mundo. Esa manera de ver el mundo suponía un ‘otro mundo’, un más allá garantizado por el sistema de creencias en ese momento hegemónico: el cristianismo. [...] Hubo una fuerte censura en relación con la producción cultural que no tuviera que ver con ese sistema de ideas dominante. Muchos textos nos son hoy desconocidos porque nadie se preocupó por conservarlos o porque alguien se encargó de destruirlos. Es lo que cuenta, por ejemplo, Umberto Eco en *El nombre de la rosa*. [...] Hay teóricos de la ideología que explican los efectos de mentira que implica todo sistema ideológico. Plantean, por ejemplo: un sistema ideológico... mistifica e invierte las relaciones reales entre los hombres. Por ejemplo, como decía Feuerbach: cuando la religión dice ‘Dios creó al hombre a su imagen y semejanza’ invierte y oculta la siguiente verdad: ‘El hombre crea sus dioses a su imagen y semejanza’. [...] De modo que, en algún punto, la ideología es una pantalla que

oscurece la relación del hombre con la verdad. Eso explicaría por qué a veces la literatura, que todo lo percibe (por definición), trabaja en contra de determinadas ideologías” (xvi-xvii).

²³ Sobre la experiencia, afirma: “Quien escribe, quien ha escrito, tiene determinadas experiencias de lenguaje (habla una lengua determinada de una forma

determinada), determinadas experiencias ideológicas (ha aprendido ciertas cosas en su familia, en la escuela; ha tomado posición sobre esas cosas aprendidas) pero, sobre todo, una determinada experiencia del mundo. Esas experiencias son trabajadas, junto con el lenguaje y con la ideología en el momento de la producción literaria” (xvii).

Referencias bibliográficas

Antelo, Estanislao. “¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente?”. *Compromiso docente, escuela pública y educación en contexto de pobreza*. Alejandro Gasel, editor. Rosario: Homo Sapiens (en prensa).

Arpes, Marcela. “El anti-teatro”. *Seminario Jacques Derrida*. Río Gallegos: UNPA, 2008.

Bajtín, Mijail. *Problemas de la poética de Dostoiévski*. México: FCE, 1986.

Barthes, Roland. *Mitologías*. 1957. México: Siglo XXI, 1993.

——— *El placer del texto y la lección inaugural*. 1973-1977. México: Siglo XXI, 1993.

Berone, Lucas. “Parodia”. *Nuevo Diccionario de la teoría de Mijail Bajtín*. Pampa Arán, dirección y coordinación. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006. 212-215.

Biber, Graciela. *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad pública*, Córdoba: UNC, 2005.

Blythe, Tina y otros. *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

Bombini, Gustavo. “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a

una relación productiva”. *I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes*. Córdoba: Brujas, CD-ROM.

——— *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.

——— “Todos llevamos su marca”. *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura*. UNSan Martín y UNLa Plata: Buenos Aires, 2007. 5-7.

——— “Entrevista” realizada en el proyecto de CIC (Carrera Investigador CONICET) con subsidios de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, 2007 (mimeo).

Butler, Judith. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. 1990 [1999]. México: UNAM, 2001.

——— *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. 1993. Buenos Aires: Paidós, 2002.

——— *Deshacer el género*. 2004. Buenos Aires: Paidós, 2006

- Caisso, Claudia y Nicolás Rosa.** “De la constitution clandestine d’un nouvel objet”. *Études françaises*. 23 (1987): 249-265.
- Camilloni, Alicia.** *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- Carbone, Graciela.** *El libro de texto en la escuela*. Madrid: Miño y Dávila, 2001.
- Cragnolini, Mónica.** “El sexto siempre vuelve. Sobre la problemática de la comunidad sin fundamento”. *Otra parte* 18 (2009): 20-24.
- Dalmaroni, Miguel.** *La palabra justa. Literatura, crítica y memoria en la Argentina (1960-2002)*. Santiago de Chile: Melusina, 2004.
- Deleuze, Gilles.** *Spinoza: filosofía práctica*. 1981. Barcelona: Tusquets, 2001.
- Derrida, Jacques.** *De la grammatologie*. 1967. Paris: Minuit, 1997.
- “Illustrer, dit-il”. *Psyché. Invention de l’autre*. Paris: Galilée, 1987. 105-108.
- “La loi du genre”. *Parages*. 1980. Paris: Galilée, 2003. 231-266.
- “Before the Law”. *Acts of Literature*. 1985. Derek Attridge, compilador. New York: Routledge, 1992. 181-220.
- “‘This Strange Institution called Literature’: An Interview with Jacques Derrida”. *Acts of Literature*. 1989. Derek Attridge, compilador. New York: Routledge, 1992. 33-75.
- *Fuerza de ley. El “fundamento místico de la autoridad”*. Madrid: Tecnos, 1994.
- *El monolingüismo del otro o la prótesis del origen*. 1996. Buenos Aires: Manantial, 1997.
- *Aporías. Morir -esperarse (en) los “límites de la verdad”*. 1996. Barcelona: Paidós, 1998.
- “Autri est secret parce qu’il est autre”. *Papier Machine. Le ruban de machine à écrire et autres réponses*. Paris: Galilée, 2001. 367-398.
- Duarte, María Dolores.** “Acerca de los inicios de la práctica profesional: dificultades para pensar la clase desde la participación del alumno”. *VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. UNLa Plata y UNSalta: Salta (mimeo).
- Estrín, Laura.** “Enrique Pezzoni: la lectura, un ejercicio de intensidad”. *Políticas de la crítica. Historia de la crítica literaria en la Argentina*. Nicolás Rosa, editor. Buenos Aires: Biblos, 1999. 289-319.
- Foucault, Michel.** *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. 1966. México: Siglo XXI, 1991.
- *Microfísica del poder*. 1971. Madrid: La Piqueta, 1979.
- *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. 1975. México, Siglo XXI, 1991.
- Frugoni, Sergio.** *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: El Zorzal, 2006.
- “¿Qué hay que saber hoy de literatura?”. *El monitor* 21 (2009): 22-23.
- Geertz, Clifford.** *La interpretación de las culturas*. 1973. Barcelona: Gedisa, 2005.
- Gerbaudo, Analía.** *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: UNL, 2006.
- “Sentido/significado”. *Nuevo Diccionario de la teoría de Mijail Bajtin*. Pampa Arán, directora. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006. 231-242.
- “Importación de teorías en los estudios literarios sobre poesía en Argentina (1957-2007). Derivaciones para la enseñanza de la literatura”. *Literatura: teoría, historia, crítica* 10 (2008): 95-140.
- “Enrique Pezzoni: inscripción y reinención (1950-1970). *Borradores* 8/9 (2008). Disponible en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol8-9/Estudios89-2008.htm>
- Giordano, Alberto.** *Modos del ensayo. De Borges a Piglia*. Rosario: Beatriz Viterbo, 2005.

- Hofstadter, Douglas.** *Gödel, Escher, Bach un Eterno y Grácil Buclé*. 1979. Barcelona: Tusquets, 1998.
- Iturriz, Paola.** *Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: El Zorzal, 2006.
- Jackson, Philip.** *Práctica de la enseñanza*. 1986. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.
- Jakobson, Roman.** *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Paidós, 1984.
- Kohan, Martín.** *Narrar a San Martín*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2005.
- Link, Daniel.** *La chancha con cadenas*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse, 1994.
- “Perfiles. Maite Alvarado (1953-2002)”. *Radars libros*. Domingo 28 de agosto de 2002. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-232-2002-08-24.html>
- “El trabajo de la crítica: temas, problemas, textos”. *Argentino de literatura I. Escritores, lecturas y debates*. Santa Fe: UNL, 2005. 165-192.
- Litwin, Edith.** *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- López, Claudia.** “La poesía, esa ‘zona blindada a las certezas’” (entrevista). *El hilo de la fábula* 8/9 (2008/2009): 193-200.
- Louis, Annick.** *Enrique Pezzoni, lector de Borges. Lecciones de literatura 1984-1988*. Buenos Aires: Sudamericana, 1999.
- Molloy, Sylvia.** “Enrique Pezzoni 1926-1989”. *Revista Iberoamericana* 151 (1990): 571-573.
- Montaldo, Graciela.** *De pronto, el campo. Literatura argentina y tradición rural*. Rosario: Beatriz Viterbo, 1993.
- *Ficciones culturales y fábulas de identidad en América Latina*. Rosario: Beatriz Viterbo, 1999.
- Monteleone, Jorge.** “Enrique Pezzoni: siglo y espectáculo”. *Filología* XXIX (1996): 156-162.
- Nancy, Jean-Luc.** *La comunidad desobrada*. 1999. Madrid: Arena, 2001.
- Negrín, Marta.** “Saberes teóricos y práctica docente: razones de un desencuentro”. *Educación, lenguaje y sociedad* 1 (2003): 307-312.
- “El alumno residente entre el saber disciplinario y el escolar”. *I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes*. Córdoba: Brujas, 2004, CD-ROM.
- Pampillo, Gloria.** “Homenaje a Maite Alvarado”. *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura*. UNSan Martín y UNLa Plata: Buenos Aires, 2007. 10-14.
- Panesi, Jorge.** “Enrique Pezzoni: profesor de literatura”. *Filología (La voz del otro. Homenaje a Enrique Pezzoni)* 24 (1989): 5-10.
- “La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria”. *Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores*. UNL: Santa Fe (mimeo).
- “Polémicas ocultas”. *Boletín* 11 (2003): 7-15.
- Perkins, David.** *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. 1992. Barcelona: Gedisa, 1995.
- Pons, María Cristina y Claudia Soria.** *Delirios de grandeza. Los mitos argentinos: memoria, identidad, cultura*. Rosario: Beatriz Viterbo, 2005.
- Puiggrós, Adriana.** *Sujetos Disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916), Historia de la educación argentina*. Tomo I, Buenos Aires: Galerna, 1990.

——— *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires: Ariel, 1995.

San Emeterio, Dina. “Primera clase de ‘Metodología y análisis de textos literarios’”. *Dina y las letras. Homenaje a Dina San Emeterio*. Santa Fe: UNL, 1995. 15-19.

Sardi, Valeria. *Historia de la enseñanza de la lengua y de la literatura*. Buenos Aires: El Zorzal, 2006.

Sarlo, Beatriz. “Política, ideología y figuración literaria”. *Ficción y política. La narrativa argentina durante el proceso militar*. Buenos Aires: Alianza, 1987. 30-59.

——— “La lectura interpela a la imaginación”. *El monitor* 1 (2000): 32-35.

Sastre, María Victoria. *Lo fantástico y lo cotidiano. Una experiencia de lectura y escritura con adultos en la escuela media*. Buenos Aires Instituto Joaquín V. González.

Schwartz, Marcy. “Gente y Cuentos: de la palabra literaria a la voz de la comunidad”.

Mesas de trabajo “Intervención social con la literatura. Investigaciones y prácticas en curso”. Tucumán: UNT, 2009 (mimeo).

Svampa, Maristella. “Concebir una nueva democracia”. *Otra parte* 5 (2005). Disponible en <http://www.revistaotraparte.com>

Todorov, Tzvetan. “Las categorías del relato literario”. *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo, 1970. 155-192.

Viñas, David. *Literatura argentina y realidad política*. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1970.

Williams, Raymond. *Marxismo y literatura*. 1977. Barcelona: Península, 1980.

Zubieta, Ana María. “Entrevista” realizada en el proyecto de CIC (Carrera Investigador CONICET) con subsidios de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, 2007 (mimeo).

Decires y desaires de la lingüística

Cintia Carrió

Aclaraciones iniciales*

A lo largo de este artículo se recopila una serie de ideas relacionadas con el problema de la comprensión de textos. El objetivo básico de este escrito es reflexionar sobre las prácticas que en relación con este tema circulan en diferentes propuestas editoriales de gran alcance y/o que están instaladas en las aulas.

1. La comprensión de textos: ¿verdad o consecuencia?

En los últimos años se ha reproducido en todos los niveles la conclusión de que el problema es que los chicos no comprenden los textos. Después de revisar esta premisa y tratar de darle explicaciones, arribamos a la conclusión de que el problema de la comprensión de textos no existe. Sí, en realidad, tenemos dentro del aula muchos problemas, pero ¿cuán seguros estamos de que ese problema “sea” la comprensión de textos?

En este escrito se buscará argumentar en contra de dos afirmaciones arraigadas en los discursos circulantes en el ámbito educativo.

Afirmación 1: el mayor problema en la educación, por el cual los alumnos no logran “aprendizajes significativos”, radica en que no comprenden los textos que leen.

Afirmación 2: del problema de la comprensión de textos deben encargarse los docentes de lengua porque son ellos quienes trabajan “eso”, el texto.

Es posible transformar estas afirmaciones modalizándolas:

- 1) El problema de la comprensión de textos ¿es un problema real?
- 2) El problema de la comprensión de textos ¿es un problema lingüístico?

Si hacemos el ejercicio de determinar cuáles son los indicios de este problema, es decir, cómo el docente se da cuenta de que sus alumnos no comprenden textos, las respuestas suelen ser las siguientes:

- i) no comprenden las consignas, lo que se evidencia por el hecho de que no responden “lo que se les pregunta” o no resuelven los problemas;
- ii) no realizan las actividades de la manera esperada;
- iii) no son capaces de re-elaborar el texto que leen.

Si revisamos estos problemas uno por uno nos encontramos con que i) no es una consecuencia que directamente se desprenda de la falta de comprensión de un texto, ya que puede darse el caso de que el alumno comprenda el texto de la consigna pero no la responda porque lo que no comprendió es el contenido que la consigna involucra (lo cual es muy diferente). También puede darse el caso de que la consigna sea incomprensible por varios motivos: a) por tener muchos supuestos que el alumno no puede reponer; o, b) por estar mal redactada.

El indicio recuperado en ii) no resulta sólido, tiene demasiadas fisuras. Consideremos que está relacionado con i), es decir, si el alumno no comprende el contenido no realizará la actividad de la manera esperada, pero, a su vez, será necesario considerar la actividad misma. Allí parece radicar el principio de la explicación: ¿qué actividad se propone a los alumnos para hacer frente al problema de la comprensión? Dejemos por un momento este punto en suspenso.

Si repetimos el ejercicio anterior pero ahora rastreando las causas por las que se generaría el problema, entonces, todo pasa a ser más escurridizo. La pregunta a rastrear ahora sería: ¿cuáles son las causantes potenciales de este problema?

Lo deseable sería que aquí se encuentren razones sólidas para contrargumentar nuestra afirmación 2. No obstante, esto parece no ser así. Entre las respuestas que se pudieron recuperar se encuentran las siguientes: (a) los alumnos no leen, no tienen incorporado el hábito de la lectura; (b) no prestan atención; (c) se aburren; (d) les resulta más fácil mirar televisión o usar la computadora; (e) desconocen el vocabulario; (f) deletrean.

Si analizamos las causas enumeradas descubrimos que sólo el punto (e) es de naturaleza lingüística y el (f) de naturaleza educativo-institucional, no así los demás. Esto es fácil de razonar:

(a) quiere decir que si los alumnos leerían comprenderían pero como no leen obviamente no comprenden; entonces, si el problema es el hábito de lectura entonces el problema no es la comprensión del texto sino la falta de hábito, que más que lingüístico es un problema social.

(b) nos conduce a pensar que el problema no es la falta de comprensión sino la falta de atención ya que si atendieran entonces “quizás” comprenderían pero como no atienden ni siquiera podemos saber si comprenden.

(c) nos habilita a pensar que si los alumnos no se aburrían entonces comprenderían lo que leen pero como se aburren entonces no podemos saber si comprenden.

(d) esto está claro y se desprende del hecho de que dada la pluralidad de códigos que constituyen ese texto semiótico (el programa de televisión o la pantalla de la computadora), se puede “continuar” la lógica narrativa sin concentrarse en lo puramente discursivo, y, así, ir supliendo las faltas.

Igualmente, lo que este indicador está mostrando es que otros soportes han ganado espacios, que la decodificación de los textos que esos soportes vehiculizan les resulta más cómoda a los alumnos (claro que comodidad en la lectura no va de la mano de “comprensión genuina” de esa lectura de imágenes, texto-discursivo, colores, silencios o lo que fuere). A esto se suma el espacio social que ganaron estas prácticas que se instalan y se explotan por su alto valor comercial y por la posibilidad que brindan de aislarse de la realidad cotidiana... Éste, entonces, parece ser un problema del ámbito social y no del ámbito lingüístico.

Según lo analizado a través de los indicadores (a)-(d), entonces podemos responder a la pregunta generada por la afirmación 2. El problema de la comprensión de textos no es un problema puramente lingüístico.

Si circunscribimos el problema al ámbito educativo, entonces, la división porcentual parece ser la misma. El problema de la comprensión de textos resulta ser un problema cincuenta por ciento atendible desde los contenidos presentados por la escuela pero el otro cincuenta por ciento excede esa posibilidad, el otro cincuenta por ciento del problema es puramente social. Si los alumnos no reconocen el esfuerzo que implica la construcción de sentido supuesta en la lectura de un texto, si no valoran ese esfuerzo en relación con las potencialidades cognitivas y de análisis de la realidad que eso supone, no es porque tengamos delante nuestro a una pandilla revolucionaria sino

porque la escuela, en tanto que institución y, por tanto, los docentes dentro de ella, estamos “tratando” de sostener un discurso que la sociedad paso a paso, día a día, desbarata. Lo que estamos viviendo hace ya unos años es un corrimiento de los valores, pero ese corrimiento no se genera en la escala de valores de los alumnos, el corrimiento se da entre los valores sustentados por la escuela y los valores sostenidos desde la sociedad. El enfrentamiento no es alumnos-escuela sino sociedad-escuela. Así entonces, retomando la afirmación 1, el problema de la comprensión de textos no existe. Existen otros problemas de diferente tipo en el ámbito social que repercuten directamente en las prácticas de lectura de los alumnos. El problema de la comprensión de textos no es “verdad”, es una “consecuencia”. Es una nominación que nos permite calmarnos ante la ansiedad de ser conscientes de que no avanzamos.

2. El diseño de actividades: ¿ayuda o evalúa?

Si atendemos al cincuenta por ciento que nos compete directamente, entonces de ese total, nuevamente sólo el cincuenta por ciento es de índole lingüístico.

De los puntos detallados más arriba, el punto (f), el deletreo, no es un problema lingüístico sino de naturaleza educativo-institucional. Está claro que el alumno que deletree no podrá comprender textos escritos, justamente porque su concentración está puesta en decodificar, en combinar grafos con sonidos y así entonces no puede pensar aún en el contenido composicional de las palabras, sintagmas u oraciones. Un alumno con este problema no es un alumno que no comprende textos (dado que ni siquiera puede pedírsele tal cosa) sino un alumno que aún no superó la etapa inicial de la alfabetización. Considerando esto entonces, las dificultades en la comprensión de textos surgen “en el mejor de los casos” a partir de segundo ciclo. Decimos “en el mejor de los casos” porque es de esperar que surjan, ya que desde ese nivel comienza a exigírseles a los alumnos que “lean” pero en un sentido diferente. Ya no nos basta con que “lean de corrido” ahora queremos que también comprendan, por lo que será necesario “enseñarles a leer” ahora en este nuevo sentido.

Acá sería necesario introducir un gran paréntesis, eso haremos a continuación:

(En el ámbito escolar, muchos malentendidos se generan por la falta de explicitación de ciertos supuestos. Uno puede pensar que el objetivo no básico sino primero y primario de la escuela es enseñar a los alumnos a leer

y a escribir. Ahora bien, una buena pregunta sería qué estamos entendiendo por “leer”, cómo definimos esa actividad, cuando decimos que nuestros alumnos no saben leer ¿qué estamos diciendo en realidad?

En este punto uno puede rastrear diferentes respuestas según la teoría desde la que se conceptualice pero, qué pasa dentro de las escuelas, a qué nos estamos refiriendo. Así entonces el problema no parece ser cómo se piense la lectura sino en relación con quién, en relación con qué alumno. Cuando decimos en jardín de infantes “mis nenes leen todo el tiempo” estamos concibiendo la lectura en un sentido semiótico y considerando que los pequeños son “lectores plenos” (en este sentido nos resulta fundamental la lectura de Andruetto y de Gerbaudo). Ahora bien, cuando esos mismos nenes ingresan a primer grado entonces no saben leer y hay que enseñarles, pero el caso es que no desaprendieron, no dejaron de leer “semióticamente” sino que ahora nosotros estamos entendiendo la lectura de otro modo, ahora queremos que decodifiquen y entonces hay que enseñarles a leer “decodificando”.

Pero luego, estos alumnos lectores-decodificadores no comprenden el texto, claro está, porque una cosa no implica la otra y por lo tanto ahora habrá que enseñar a estos lectores-decodificadores a ser “lectores que comprendan textos”; para, una vez logrado ese objetivo (o mientras tanto quizás), formar un “lector reflexivo y crítico”; todas estas categorías diferentes de, aunque no sin solaparse con, la categoría de “lector interactivo/hipertextual”.

Bien, la pregunta entonces es cómo entendemos “leer” en cada nivel y luego, ¿podemos pedirle a un alumno con problemas para decodificar, que comprenda un texto?... no tendría sentido. Fin del paréntesis).

Hasta aquí marcamos los problemas, reconocimos las causas y ahora pensemos en las acciones. La cuestión en este punto sería: “nosotros no podemos comprender por nuestros alumnos, lo único que podemos hacer es ayudarlos a que ellos comprendan”, entonces la pregunta gira con relación a qué “hacemos”, qué proponemos, para ayudar a que nuestros alumnos comprendan textos.

Si rastreamos las propuestas que los libros de textos presentan y las complementamos con las propuestas generalizadas en las aulas, encontramos actividades del siguiente tipo: a) extraer la idea principal (o lo que antes se llamó “elaborar un esquema de contenido”); b) marcar las palabras claves; c) contar “qué dice el texto” (“con tus palabras”); d) elaborar un resumen; e) elaborar una síntesis; f) elaborar un esquema conceptual (o alguna de sus variantes: mapa conceptual, red de ideas, cuadros, etc.); g) responder un cuestionario guía (propuesto por el docente; propuesto por el alumno); h) determinar el tipo de texto. A esto se suma, para trabajar el vocabulario: i)

buscar las palabras desconocidas en el diccionario; j) inferir el significado de la palabra desconocida por el contexto de colocación.

Desde nuestro punto de vista, aquí radica gran parte del problema. Si éstas son las actividades que proponemos en el aula para “ayudar a los alumnos a comprender textos” entonces la cuestión es que están fallando las actividades, dado que, exceptuando i) y j), el resto supone la comprensión previa. Son actividades que permiten corroborar si el alumno comprendió el texto pero aquel que no haya previamente comprendido el texto no podrá resolverlas o no podrá hacerlo satisfactoriamente. Son actividades óptimas para acercar a los alumnos “técnicas de estudio” pero no así para “ayudarlos a comprender un texto”.

Estas actividades suelen estar precedidas por otras que implican distintos tipos de inferencia, vale decir, trabajos que supongan la lectura de los paratextos, las anticipaciones. Estas actividades previas (lo que se dio en llamar de “pre-lectura”) si bien preparan el terreno para una mejor comprensión del texto, aún no trabajan con la materia discursivo-lingüística. No obstante son totalmente necesarias.

Revisemos las actividades más detenidamente.

La actividad a) presenta un problema doble. Por un lado nos encontramos con el problema de que el texto no tiene una idea principal. Si bien puede reconocerse en el texto un tema y su progresión mediante argumentos o lo que fuere, ese mismo texto contendrá diferentes ideas que alcanzarán el estatuto de principal según cuál sea el propósito con el que se llega al texto. Siempre que leemos, leemos por algo, buscando algo (información, argumentos, placer, etc.), no leemos porque sí (consideremos en este punto la noción de “escolarización” de las actividades y de los textos que propone Norma Desinano).

Si no explicitamos claramente esto antes de comenzar las búsquedas, cada alumno jerarquizará las ideas del texto según sus intereses los cuales no necesariamente tienen que coincidir con los del docente. Así, ante un mismo texto cada docente podrá extraer diferentes ideas principales según qué contenido quiera desarrollar en su clase.

Cada una de estas lecturas va a demandar búsquedas diferentes en un mismo texto, por lo tanto, el esquema de ideas no puede ser uno y para siempre; dado que la jerarquización también va a estar sujeta a los conocimientos previos que los alumnos tengan sobre los temas que en el texto se abordan.

Por otro lado, el alumno que primero no comprenda el texto, no podrá entonces jerarquizar la información que ese texto contiene. Ésta, junto a las

actividades b), d), e) y f) permiten chequear si el alumno comprendió el texto pero no lo ayuda a comprenderlo. Si el alumno resuelve la actividad es porque primero comprendió el texto pero no resume para luego comprender.

En el caso d), una actividad muy extendida, estamos ante una técnica de estudio muy necesaria, ahora bien, su realización supone la previa comprensión y a esa complejidad se le suma un plus, dado que resumir un texto A implica comprender el texto A, reconocer el tema y la progresión temática, y escribir un texto B, distinto de A pero que debe conservar el tema y su progresión si bien con un formato diferente aunque no con libertad en la selección léxica. Vale decir que al problema de la comprensión le sumamos aquí el problema de la producción, por lo que pueden darse algunas de las siguientes situaciones: (I) el alumno no logra escribir el resumen (texto B) porque no comprendió el texto A; (II) el alumno comprendió el texto A pero tiene serios problemas de escritura por lo que no consigue escribir el texto B como se esperaría; (III) el alumno no tiene problemas de comprensión y tampoco de producción pero no sabe escribir resúmenes. Esto nos conduce a poner en discusión un nuevo supuesto: cuando pedimos una actividad de este tipo, ¿estamos totalmente seguros de que, en este caso el resumen, alguna vez ingreso al aula en tanto que contenido de la planificación? o, lo que es lo mismo, ¿alguien les habrá enseñado a nuestros alumnos a escribir resúmenes o todos daremos por supuesto de que algún otro lo hace? Si no develamos el supuesto no podremos asegurar ninguna de las posibilidades contenidas en (I), (II) y (III). Todo lo dicho al respecto del resumen vale para los casos e) y f), con el agravante de que muchas veces se diferencia el resumen y la síntesis simplemente por una cuestión de longitud.

Respecto de h), la clasificación del texto según su tipología. En el caso en que éste haya sido ya un contenido desarrollado, entonces puede dar algunas pistas al lector (“reflexivo y crítico”). Es posible que un alumno clasifique un texto sin comprender su contenido (se da cuenta de que algo se explica aun sin comprender ese algo y su explicación), así entonces, la clasificación del texto no ayuda a ayudar a comprender el nivel intratextual pero sí es un indicio para comenzar a pensar la relación entre el texto y el contexto (de producción, circulación y recepción) y si lo que buscamos es que el lector además de comprender el texto lo lea inserto en un contexto para poder opinar sobre él, entonces es importante considerarlo.

Otra discusión será el tipo de actividades que se presenten para lograr poner en juego la potencialidad de las categorías.

El cuestionario guía g) es también una actividad recurrente. Esta actividad tiene dos variantes. Una de ellas es que el alumno proponga preguntas sobre

el contenido de un texto determinado (claro que quien elabora preguntas sobre un texto tiene que haber logrado previamente la comprensión de ese texto). La otra, la más común, es la propuesta elaborada por el docente.

Tal como plantea Perkins, es posible realizar diferentes tipos de preguntas (preguntas de control, preguntas de resolución de problemas o preguntas de evaluación), no obstante lo que nos interesa aquí es el caso de un grupo de alumnos con serias dificultades para comprender textos. En tal caso será necesario, una vez logrado un diagnóstico claro de la situación, partir de preguntas de tipo control atendiendo a no caer reiterativamente en la trampa de establecer una relación directa entre pregunta 1 y párrafo 1 o de incluir en las preguntas las palabras exactas que luego el alumno encontrará en el texto dado que el nivel de complejidad cognitiva de la actividad se reduce a localizar el área de interés y no el dato preciso.

Las preguntas son una de las mejores estrategias que poseemos los docentes para desarrollar en los alumnos las habilidades de comprensión, mediante la elaboración de buenas preguntas andamiamos lecturas y ayudamos a aprender a leer. Así, las preguntas de conocimiento (o de control) sólo solicitan identificación o recuerdo de la información; las preguntas que apunten a desarrollar una comprensión genuina buscarán evitar las respuestas literales o directas. Por este motivo es importante que las actividades propuestas eviten ser mecánicas y reiterativas.

Si retomamos el problema del vocabulario, entonces, de las acciones enumeradas reconocemos dos que buscan atender (de diferente modo) esta cuestión.

El problema de la opción c), contar “qué dice el texto” (“si no te sale hacerlo con tus palabras”), consiste en establecer los límites de la tolerancia, vale decir, qué le estamos diciendo a nuestros alumnos cuando le hacemos esta sugerencia y cuál será el límite de la libertad de “sus palabras”. Es necesario considerar que no siempre la repetición no textual de la idea supone una comprensión genuina de lo enunciado (de lo que se está diciendo) y a la inversa.

Al decirle “díganlo con sus palabras” parece que en realidad le estamos diciendo siempre que “sus palabras” respeten la lógica de lo que se dice, la lógica de lo enunciado y reconozca el valor de la terminología (básica) específica; supongamos: 1) “la ‘hipotenusa’ es el costadito más largo de un triángulo y los otros dos lados son largos iguales”; o 2) “la ‘clorofila’ es un juguito que tienen las plantas”.

Esto parece sólo un detalle pero en realidad no lo es, sobre todo si reconocemos que el cincuenta por ciento del problema de los alumnos tiene que ver con su enciclopedia. Como planteamos en Carrió (“Reflexiones”

6), muchas veces “los alumnos suponen interlocutores totalmente activos con competencias lingüísticas y enciclopédicas lo suficientemente amplias como para cubrir todos los vacíos de sus enunciados [...] los alumnos suponen que pueden exteriorizar sus ideas y el interlocutor se encargará de completarlas, ordenarlas, jerarquizarlas y conectarlas adecuadamente a sus intenciones [...] es muy probable que el docente ‘pueda llegar a intuir’ lo que el alumno ‘quiere decir’ (y no dice) pero no puede ‘entender’ lo que concreta y efectivamente dice”.

Por otro lado, si por Comprensión de Textos entendemos un proceso mediante el cual el alumno tiene la posibilidad de incorporar categorías teóricas que le permitan una lectura crítica, habrá que fomentar estrategias que tiendan a algo más inclusivo, la “comprensión de la lógica de la disciplina”.

Muchas veces se sostiene la idea de que el estilo del lenguaje del profesor (su universo discursivo o su pertenencia a una comunidad discursiva) entorpece el conocimiento del sujeto y, a su vez, que cuando el alumno no hace uso de ese estilo para preguntar en clase, se desvaloriza su participación, aun cuando los interrogantes o apreciaciones fueran buenos.

No obstante estas consideraciones, es necesario discutir la pertinencia del lenguaje técnico (metalenguaje) en cada disciplina; y, en relación con el trabajo del nivel léxico, es decir, la incorporación de nuevos items en los discursos de los alumnos. En este punto es interesante considerar la apreciación de Alisedo, Melgar y Chiocci (Didáctica) quienes consideran que es la escuela el primer espacio institucional de transmisión de conocimiento especializado y que es allí donde los alumnos, por primera vez, toman contacto con textos que hacen circular este tipo de conocimiento, a la vez que remarcan que en estos textos las palabras adquieren características de tipo terminológicas.

3. La lingüística: ¿decires o desaires?

Si bien no es cierto que los alumnos deban conocer el significado de todas las palabras que aparecen en el texto para lograr una comprensión satisfactoria (de hecho esto no necesariamente sucede en el caso de los “lectores expertos”), es importante trabajar con el nivel léxico para propiciar la comprensión.

Hay muchas palabras que en determinado contexto adquieren significaciones diferentes, o más aún tienen un significado específico dentro del marco de una disciplina. Es necesario reflexionar sobre este hecho sobre

todo si se considera que aun con alumnos pequeños el docente no tiene que especificar a cuál de las acepciones está haciendo referencia. Para mencionar algunos casos: “personaje” (en la hora de Literatura) vs. “personaje” en la hora de otra disciplina; “división” (en Matemática) vs. “división” (en otra disciplina); “sujeto” (en Lengua) vs. “sujeto” (en otra disciplina); “diferencia” (en Matemática) vs. “diferencia” (en otra disciplina); “estado” (en Física) vs. “Estado” (en Formación Ética y Ciudadana); “obtuso” (en Geometría) o “sustantivo” (en Lengua) vs. “obtuso” o “sustantivo” (en otra disciplina). O el caso de las palabras posibles pero sólo existentes en el marco de una disciplina como el sustantivo “cociente” en matemática vs. la imposibilidad de considerar que en otro marco esto sea un adjetivo con el sentido de “alimento que se está cocinando” (posibilidad que nos daría la lengua si tenemos en cuenta “durmiente”; “naciente”).

Retomado entonces, el vocabulario es un problema concreto que obtaculiza en algunos casos la comprensión de un texto. Una de las acciones que se proponen para contrarrestar esta situación consiste en el uso del diccionario i). Al respecto es importante considerar el planteo de Llambí, para quien “el objetivo de la enseñanza del léxico no puede agotarse en el aumento cuantitativo del repertorio léxico, ni puede considerarse que esa meta se cumple si pedimos al alumno que busque las palabras que desconoce en el diccionario. Lo primero significaría empobrecer la potencialidad pedagógica del estudio sistemático del léxico en todas sus dimensiones, y lo segundo, constituiría un acto de ingenuidad, ya que formar listas de palabras nuevas, por sí solo, no producirá el efecto deseado” (4). No obstante es importante que los alumnos sepan buscar las palabras en el diccionario, procedimiento este que tiene que ser enseñado y que requiere el conocimiento previo del abecedario.

Algunas veces esto suele ir acompañado de la actividad que consiste en inferir el significado de la palabra desconocida por el cotexto de colocación j).

Si consideramos (como se asume aquí) que los alumnos no tienen a priori conocimientos metalingüísticos pero sí conocimiento lingüístico (si bien inconsciente) (Defagó; Defagó y Guglielmelli; Carrió “El debate”, “Reflexiones”, “Entre nombres”; Carrió y Guglielmelli; entre otros), entonces, el trabajo con la morfología derivativa se vuelve relevante. Este tipo de reflexión está supuesto en uno de los contenidos del nivel primario pero muchas veces, desgraciadamente, se encuentra aislado y, por tanto, desaprovechado en relación con su potencial. Dicho contenido es “familia de palabras”. Esto sería “mirar” la estructura interna de la palabra nueva para desde allí pensar composicionalmente su significado.

Mientras que el contenido “campo semántico” nos permite indagar en los niveles del significado, el contenido “familia de palabras” nos permite hacerlo en el orden de la forma de la palabra. Así, este contenido puede potenciarse en relación con el problema de la comprensión, en la medida en que se les “enseñe” a los alumnos a leer descomponiendo y componiendo los sentidos en las palabras. Acción cognitiva que realizan en realidad todo el tiempo pero de manera inconsciente, lo cual queda de manifiesto a través de la manipulación que los mismos alumnos (de los diferentes niveles) hacen de las estructuras de las palabras. Así los pequeños echan mano a la morfología derivativa para generar palabras del tipo de: robones o chicletería; y, esto mismo hacen los más grandes al generar casos como rankeado; brushinaste; hiphopeamos.

Bien, asumiendo entonces la hipótesis chomskyana al respecto de la facultad del lenguaje, resulta pertinente “enseñarles a leer” a los alumnos partiendo de sus intuiciones sobre la estructura argumental de los verbos. Esto es, habrá que decirles que atiendan a los verbos porque a partir de ellos se organiza la oración.

Si mostramos cómo las oraciones describen situaciones y en toda situación intervienen participantes, entonces, a partir del verbo será necesario localizar los participantes de la situación que se describe. Si bien esto puede parecer muy simple, hay casos en los que puede resultar muy difícil, sobre todo para aquel alumno que no tiene ningún tipo de estrategia para ordenar la, para él, desordenada sucesión de palabras que constituyen un texto. Así entonces, habrá que advertirles (“enseñarles a mirar”) que algunas veces los verbos tienden algunas trampas dado que no se bastan a sí mismos para expresar (significar) lo que realmente quieren transmitir, entonces seleccionan otros verbos con la misma forma o con otra y al combinarse constituyen una única expresión que tiene dos partes pero que no pueden separarse para expresar eso que quieren expresar. Así por ejemplo: haya estudiado; está estudiando; sigue estudiando; dejó de estudiar; terminó de estudiar; haber querido estudiar; estuvo queriendo estudiar.

Otras veces, estos mismos verbos en lugar de seleccionar otro verbo, seleccionan construcciones no verbales. Por ejemplo: se dio cuenta; dio cuenta de; está frito; se fue de boca; no pegó una; se le fue la mano; fue demasiado lejos; estiró la pata; siempre da la nota. Entonces, en algunos casos (textos de algunas disciplinas) con mayor énfasis que en otros, habrá que atender también especialmente a las locuciones y construcciones metafóricas, tanto como a la modalización de esas construcciones, dado que al considerar (1) y (2) será necesario poder leer el supuesto contenido en el segundo dato:

- (1) Queremos que los gobernantes no metan la mano en la lata.
- (2) Queremos que los gobernantes no metan más la mano en la lata.

Este ejercicio cognitivo, en principio, puede llevar algún tiempo hasta que se internalice como práctica de lectura.

Si se logra que el alumno pueda acceder a la descripción de las situaciones que se van tejiendo en el texto, podrá haber más posibilidades de que acceda al texto en sí. Cómo se planteó en Carrió (“El debate”, “Reflexiones”, “Entre nombres”) a partir de la introducción de los Fundamentos del Diseño Curricular correspondiente a la Ley Federal de Educación, el área de lengua sufrió una especie de vaciamiento dado que no estaba/está claro cuáles son los contenidos que se intentan enseñar desde el área. Si bien los Fundamentos se enuncian desde una postura evidentemente textualista y pragmática, no queda claro cuál es el lugar de la enseñanza de la gramática si dichos Fundamentos se leen a la luz de los contenidos enunciados en los Contenidos Básicos Comunes.

Retomando entonces el problema de la comprensión de los textos, uno de los contenidos que siempre se presentan en relación con este tema es el de los “conectores”, la importancia del reconocimiento de los conectores. En este punto es necesario aclarar que si el trabajo con los conectores se reduce al entrenamiento en el reconocimiento, enumeración y clasificación de conectores discursivos, la memorización que estos procesos suponen hace que pierda sentido el ejercicio, que no implique esfuerzo cognitivo ni suponga pistas para la comprensión. Sumado a ello no resulta posible reconocer usos alternativos a los usos canónicos. Considérese el conector aditivo “y” (conjunción definida como aquella que me permite sumar, adherir o unir a un fragmento textual anterior, otro con la misma orientación argumentativa). Ahora bien, en un caso como “Nací para trabajar y no hay trabajo”, verso de Roque Narvaja, se selecciona un uso adversativo de la conjunción, lo que nos desestabiliza el orden de nuestra clasificación que, en tanto que memorizada y sin discusión, obstaculiza la comprensión dado que restringe las posibilidades sólo a los usos canónicos.

Por otro lado, no se puede pretender que los alumnos reconozcan el valor conectual de los items sin trabajar previamente su valor semántico; vale decir, habrá que trabajar primero en la comprensión del significado de conectores tales como “no obstante”, “sin embargo”, “ni siquiera”, “más aún”, “por consiguiente” o “análogamente”; conectores éstos bastante frecuentes en los textos escolares y casi ausentes en la coloquialidad cotidiana.

Bien, entonces si logramos darles pistas a los alumnos para que ellos en situaciones de lectura autónoma puedan ir reconstruyendo aquellos fragmentos del texto que no logran “descifrar”, estaremos entonces “enseñando a leer”.

Luego restará avanzar sobre la lectura de la relación semántica establecida entre el verbo y los demás participantes de la situación descrita por la oración, para lo cual la lingüística acerca al docente un medio ideal para pensar la mediación didáctica a través de la categoría “papel-temático”.

Por último, si se busca “enseñar a leer” (entendiendo esta acción como la cuarta de las acepciones), entonces será necesario considerar, enseñar a mirar y trabajar mediante actividades concretas y específicas, los siguientes datos:

- la importancia de la inclusión de las referencias temporales, es decir, la contextualización del texto (los textos no tienen la misma fuerza y el mismo sentido según: quién los enuncie; cuándo lo haga; dónde lo haga; hacia quiénes esté dirigido; etcétera).
- el soporte (dónde está publicado).
- la delineación del “lector ideal” (Eco).
- la reflexión sobre el léxico (su selección) y sobre la forma de las palabras (morfología).
- las posibilidades de organización que vienen de la mano de la información verbal (estructura argumental y estructura temática).
- la saturación de los pronombres.
- la modalidad.

Será entonces necesario considerar y no perder de vista que el trabajo de reconocimiento tiene, necesariamente, que ir más allá del puro reconocimiento para lograr reflexionar acerca de cómo esas estrategias permiten en el texto significar “eso” y no otra cosa.

Cabe remarcar que para poder establecer estas relaciones entre el nivel intra-textual y el nivel extra-textual, será necesario que el alumno tenga a su alcance prácticas que le faciliten acceder a esa dimensión interna del texto porque de lo contrario, si nos concentramos sólo en esta última parte, la lectura del alumno se basará sólo en especulaciones sobre el contenido.

Mucho se ha dicho sobre la lingüística y a raíz de ello se echó mucho aire en las planificaciones para barrer algunos de sus rastros, quizás sea hora de reconsiderar los espacios y re-definir el espacio curricular, los objetivos y los contenidos para lograr una “buena enseñanza” (Fenstermacher).

Notas

* Agradezco a todos los docentes que con su discusión han brindado importantes aportes para la construcción y definición de estas ideas. Asimismo agradezco la confianza depositada en mí por José Robert con cuyas conversaciones siempre me veo enriquecida. Por último agradezco a Jorge Guglielmelli, el amigo con el que discutimos estas preocupaciones aunque pese a la distancia.

¹ Una Aclaración inicial importante: a lo largo de este escrito se hablará de la “comprensión de textos”, en todos los casos se hará referencia con ello a los textos escritos (y no a los orales) y a los textos no-literarios.

² Claro está que el problema de la motivación es mucho más complejo que encontrar un “lindo” texto. Las preguntas acá son de otra índole: a) ¿puede motivarse a una clase de, al menos, 30 alumnos con un texto (un solo texto)?; b) el alumno va a estudiar (y en el mejor de los casos aprender) ¿sólo aquello que lo motive?; ¿se estudia sólo lo que gusta-interesa-motiva o el conocimiento va también más allá del gusto y tiene que ver con otras búsquedas, muchas de las cuales molestan y disgustan?... esta es otra discusión.

³ Digámoslo así para no entrar en detalles dado que a raíz de la proliferación de categorizaciones sobre la “alfabetización”, primero debiéramos acordar en la definición de este término.

⁴ Luego, otra será la discusión al respecto de las razones por las cuales un alumno que aún deletrea, que no superó las expectativas básicas del ciclo correspondiente, es promovido al ciclo siguiente.

⁵ Aquí podría hablarse de un “lector comprensivo” pero preferimos no hacerlo por el uso extendido de la palabra “comprensivo” en su acepción de “tolerante”.

⁶ Supongamos el caso de: (Pregunta 1) “¿Cómo está constituido el átomo?” ante un texto cuyo inicio es “El átomo está constituido por...”.

⁷ En este punto es importante introducir que, desde nuestro modo de ver, entre los “contenidos innegociables” del área de lengua se encuentra “clase de palabras” (según el nivel, al menos el verbo) y “concordancia”.

⁸ Entiendo esta acción en la tercera de las acepciones presentadas.

Referencias bibliográficas

- Alisedo, Graciela, Sara Melgar y Cristina Chiocci.** Didáctica de las ciencias del lenguaje. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- Andruetto, María Teresa. "Escribir". En: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/programas/proposal/andruetto.htm> (25/10/2009).
- Carrio, Cintia y Jorge Guglielmelli.** "Bajo el agua están las palabras. Propuesta para evitar el naufragio". Primeras Jornadas de Lectura y Escritura. Cátedra UNESCO. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2007.
- Carrió, Cintia.** "El debate en torno a la enseñanza de la lengua: El lugar de la Gramática", Actas del IV Congreso de Lenguas del MERCOSUR. Lenguaje y Multidisciplinariedad. Chaco: Universidad Nacional del Nordeste, (en prensa).
- "Reflexiones sobre el lenguaje". Revista Iberoamericana Educación, Salud y Trabajo 6 (2006), (en prensa).
- "Entre Nombres y Sobrenombres". Anais del "Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas". Porto Alegre: Grupo Montevideo (AUGM) y UFRGS, 2008. 183-188.
- Defagó, Cecilia y Jorge Guglielmelli.** "La reflexión gramatical. De lo implícito a lo explícito en la enseñanza de la lengua". II Jornadas Internacionales de Educación Lingüística. Concordia: UNER, 2005.
- Defagó, Cecilia.** "No siempre lo simple es lo más sencillo. Una reflexión sobre la 'gramática' en la escuela". IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura. Córdoba: UNC, 2003.
- Desinano, Norma.** Didáctica de la lengua para el 1er. Ciclo EGB. Rosario: Homo Sapiens, 1997.
- Eco, Humberto.** *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen, 1981.
- Fenstermacher, Gary.** "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". La investigación de la enseñanza I. Enfoques teorías y métodos. Merlin Wittrock, compilador. Buenos Aires: Paidós, 1995. 149-179.
- Gerbaudo, Analía.** "Entradas y salidas de la crítica universitaria". En: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/programas/proposal/gerbaudo.htm> (25/10/2009).
- Liambí, María Eugenia.** "Aportes para la recuperación del valor del léxico en la enseñanza de la lengua". En: http://www.puentes.gov.ar/educar/superior/biblioteca_digital/ (28/07/2006).
- Perkins, David.** La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa, 1992.

Polémicas

Del centro al margen y vuelta al centro: la enseñanza de la literatura

Gustavo Bombini

Las cuestiones referidas a la práctica de enseñanza, a la formación de docentes, a la investigación en relación con estos campos han venido ocupando un lugar incómodo en el campo de los estudios lingüísticos y literarios; diría casi ausente en términos de la definición de un ítem en la agenda de la investigación y de la formación de graduados.

Existe una explicación histórica que conlleva en sí misma sus propias contradicciones. En los albores de la fundación del Estado y del sistema educativo argentino, e incluso más allá, a principios del siglo XX, se establece un doble circuito de formación. Uno de corte pedagógico ligado al sistema del normalismo que apuesta a los Institutos de Profesorado como los espacios naturales para la formación de futuros docentes y el otro, ligado a la formación disciplinaria específica, que se desarrolla en el ámbito de las universidades nacionales. En este doble circuito, las carreras llamadas humanísticas quedan en el límite entre lo disciplinario ligado al desarrollo de la tarea académica y de investigación y lo práctico, ligado fundamentalmente a la docencia. Los académicos aborrecerán entonces la sola idea de pensar que los futuros graduados de Letras o Historia o Geografía serán profesores de secundaria y evitarán realizar cualquier esfuerzo en función de esta preparación. Por su parte, los normalistas defenderán a capa y espada al Instituto del Profesorado como lugar propio y específico para la formación docente y aborrecerán a la Universidad a la que ven poco proclive para la

inculcación de las pautas de trabajo propias de la rutina escolar. De un lado y del otro es posible relevar las citas de una polémica fundante y que como tal se presenta como recurrente, como posible de ser reabierto cada vez. Así, el decano Miguel Cané, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, quien teme que la misión de la Facultad se reduzca a la de formación de docentes, tiene como sucesor al decano Norberto Piñero quien propone un modelo de docente al que se imagina como un “sugeridor” de ideas e investigador y busca atender la creciente demanda de los jóvenes graduados quienes buscan acceder a las cátedras de las escuelas secundarias a partir de sus incumbencias profesionales y no por los habituales procedimientos de las recomendaciones políticas. Por su parte el educador y funcionario Pablo Pizzurno plantea que el profesor secundario debe formarse en “ese ambiente especialísimo [que] difícilmente pueda hallarse en las Universidades del país”.

Sin embargo, y en el decurso del siglo XX, las cosas demostraron no ser tan sencillas: el doble circuito que se planteaba tan polarizado tanto desde la propia lógica del sistema como en fragor de las polémicas reconoce zonas de cruce, de tensión y choque, de ida y de vuelta. Primero, porque por fin las Universidades otorgarán títulos habilitantes para ejercer la docencia; segundo porque razones que van más allá de las previsiones reglamentarias, muestran trayectorias personales que dan cuenta de ciertos modos en que la lógica del doble circuito aparece cuestionada. Así, Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, Director y Secretario del prestigioso Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas nunca pudieron aspirar a una cátedra universitaria, por su condición de extranjeros; a la vez que su impacto en la formación de profesores en nuestro país ha sido crucial y se ha gestionado a través de sus cátedras en el Instituto terciario. De esta manera, una de sus discípulas del profesorado, Ana María Barrenechea, encabezará –secundada por otros egresados como son Mabel Rosetti, Enrique Pezzoni y Nicolás Bratosevich– una transformación teórica en el campo gramatical de fuerte impacto en el sistema de enseñanza que es el estructuralismo; además de llevar adelante una importante renovación del canon de lectura literarias y teóricas desde fines de la década del ‘50, ejerciendo todos la cátedra universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras.

Pero además, y ya refiriéndonos a la relación entre la academia y los procesos educativos, esta intervención de los estructuralistas incluso revierte la lógica esperable de lo que serían los procesos de transformación curricular.

El grupo estructuralista manifiesta una marcada voluntad de intervención directa que se manifiesta en la necesidad de llevar a otros niveles del sistema

educativo –ubicando a la universidad como parte de ese sistema– aquella producción de conocimiento que se considera altamente valorada y de la que se estima tendrá un efecto positivo en las prácticas de enseñanza.

De esta misma época son las experiencias llevadas adelante por la Dirección de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires realizadas en Isla Maciel y en otros barrios que tiene a Cátedras y a graduados en Letras como sus participantes más activos, en lo que se presentaba como un intento de construir un nuevo conocimiento sobre los modos de abordar la lectura de literatura en contextos de pobreza.

Podríamos desplazarlos hacia delante o hacia atrás en el tiempo y analizar otros casos para reconocer en cada caso sus variantes. Así en la década del '90, por ejemplo, el proceso por el cual se produjo la entrada de contenidos lingüísticos en la escuela fue el producto de una política curricular que demandó a la Universidad asumir el lugar de referente científico y académico del cambio.

Más allá de estas conexiones interesantes de analizar referidas a las relaciones entre universidad y gestión pública, entre campo académico y campo pedagógico, y a las relaciones aún más complejas entre saberes académicos y saberes escolares, la pregunta revierte sobre el propio campo universitario en tanto espacio de formación de docentes y espacio privilegiado además para abordar el propio problema de la formación y el de la enseñanza como problemas teóricos y de investigación.

Cuando repasamos los temas de investigación dominantes en el campo de las letras en el marco del modelo de universidad de los años '80, la enseñanza, la educación en general se presentaban como temas fuera de la agenda; acaso marginales. Si eran temas de educación serían de interés de los graduados de ese campo. Y es precisamente a partir de revisar este movimiento por el que desde el campo de los estudios en Letras se considera a los temas de la educación y de la enseñanza como temas-de-otros, desde donde será posible repensar el tema de la formación docente en Letras así como también el de la posibilidad de desarrollar un campo de investigación específico en relación con la enseñanza y la formación.

Pero las cosas no son tan sencillas: la educación, la enseñanza, la experiencia escolar nos están mostrando unos caminos a recorrer de gran complejidad. Sin duda, no se trata de apelar –como muchas veces la Universidad lo ha naturalizado– a la receta aplicacionista; pues la relación entre conocimiento académico y conocimiento escolar no es una relación de uno a uno, ni de mera traducción, adaptación o “bajada al aula” como suele decirse. Las prácticas de enseñanza en tanto prácticas sociales desafían a nuestra mirada;

plantean la necesidad de asumir una perspectiva múltiple respecto de un objeto de conocimiento que creíamos abordado en su integridad. La lengua, objeto de alguna de las líneas de investigación en el campo de la lingüística, la literatura, objeto de lectura desde algún paradigma teórico, son algo más en contextos de las prácticas de enseñanza; se reduplican en tanto son, además, objetos pasibles de ser enseñados. Se convierten en contenidos recortados de un currículo escolar, asumen diferentes propósitos en relación con los que les atribuimos desde nuestras prácticas de investigación. Es la lengua en la situación de enseñanza y la literatura igualmente, las que se redefinen como objetos de investigación y de práctica; definidos así, no hay coartada posible; sólo desde un marco teórico referencial proveniente del campo de los estudios lingüísticos y/o literarios –aunque de manera necesaria pero no excluyente– será posible dar cuenta de las tradiciones curriculares y su relación con el campo de la investigación y de la producción cultural en general, de los modos en que los diferentes paradigmas teóricos y críticos pudieron “traducirse” como conocimientos escolares, y por fin de las prácticas posibles en el aula, de los modos de hacer, que conforman en sí mismos otra historia, que ha dejado huellas registradas en la cotidianidad escolar, en la producción editorial y las escenas de formación de docentes.

Asumir esta última dimensión de la práctica, pero no como prácticas imaginadas por un planificador ministerial o por un académico que adapta teorías al aula, supone ejercer una ruptura con aquello que reponemos por necesario pero que advertimos que no se presenta como excluyente. Conocer, por ejemplo, en una investigación de tipo histórico las fuentes teóricas que alimentaron los programas y los libros de texto a lo largo de ciertos períodos, arrojará algo de luz sobre los modos en que los conocimientos académicos se transforman en materia de enseñanza más allá del nivel universitario pero, sin duda, no agota el problema de lo que sería más concretamente una historia de la enseñanza. En esta historia, pero también en una abordaje desde el presente, necesito recuperar además una descripción referida a las prácticas, que revele las expectativas de acción que se juegan en un determinado modelo de enseñanza, la idea de sujeto que cada tipo de práctica presupone; qué hace ese sujeto con la lengua y con la literatura en el aula, qué aprende, a partir de qué habilidades, conocimientos, saberes o experiencias previos, y qué lugar tienen en el proceso de enseñanza.

Un programa de investigación, anclado a su vez en el campo de la formación o de la extensión universitaria, que es también un espacio de formación, tomará a la práctica como parte del objeto a construir; decidirá por un marco epistemológico tal o cual, una teoría de las prácticas sociales o de la acción

pedagógica en particular. Y en este sentido interesa señalar –y aquí llegamos a la consigna de esta mesa– que efectivamente –y tal como lo plantea Analía Gerbaudo y siguiendo también a Beatriz Bixio y a Luis Heredia– se trata de una construcción transdisciplinaria, en tanto la complejidad del problema de la enseñanza nos desafía a traspasar las fronteras de las disciplinas, de los límites de nuestras propias formaciones de origen y de especialización (la lingüística, la literatura) para alcanzar esa “zona de borde” en que desde la didáctica de la lengua y la literatura retomamos los aportes de variadas disciplinas; las de la formación de base, referidas al objeto de enseñanza –los estudios lingüísticos y literarios– y aquellas otras que desde los campos de la educación (la historia de la educación, la didáctica general y la pedagogía), la sociología, la etnografía, la historia, la historia cultural y de la lectura, la psicología –y aquí primará la decisión acerca de la perspectiva a asumir en relación con la enseñanza y el aprendizaje, a veces reducida a una perspectiva psicológica.

¿Tema de margen o de centro?: la preocupación por los problemas de la enseñanza y por la formación docente en Letras adquieren el espesor institucional correspondiente al hecho de que nuestras Facultades otorgan el título de “Profesor Secundario, Normal y Especial en Letras” (paradójicamente se coló el normalismo en el nombre del título), reconocen la urgencia de que se trata del campo laboral por excelencia de nuestros egresados y propone el desafío de desarrollar una línea de investigación que supere a la mera ilusión aplicacionista, de la lógica de arriba para abajo, del nivel superior a los inferiores, de seguir sosteniendo aquella ligera percepción barthesiana de que el saber escolar es versión degradada, mera traducción, “jibarización” –como decía Barthes– del saber académico.

Es ahí, caminando por el borde, por la delgada línea que separa a la institución académica –otra institución de enseñanza en definitiva– del resto de las instituciones de enseñanza –por las que todos alguna vez hemos transitado–, donde se construye un campo de borde, un área vacante, con grandes posibilidades de transferencia, para utilizar el lenguaje de la burocracia de la investigación.

Por los campos del borde

Ana María Camblong

1. A campo traviesa

Si la obstinada lección académica nos ha enseñado que lo primero en la disciplina consiste en definir los términos, entonces habrá que tener en cuenta que el concepto “campo” nos ofrece un vasto espacio semiótico en el que podremos “acampar” o bien, emprender travesías en busca del “borde”. El lenguaje espacial, primario como la lengua natural, trae a escena nuestra condición de animales territoriales aunque la cibertecnología y el relato posmoderno aduzcan que estamos desterritorializados. Decir “Estoy aquí y usted ahí”, es el arcaico y vigente modo de distribuir discurso, propiedad, jerarquía y pertenencia: la tópica de la enunciación mantiene intacta su potencia y eficacia simbólica. La sabiduría ancestral del lenguaje nos advierte que la enunciación, la toma de la palabra, sigue enclavada en un cuerpo, en un tiempo histórico y en un lugar. Locus ubi, sentenciaron los pragmáticos latinos y nos mostraron con el dedo ostensivo de la experiencia que nuestro discurso resulta “ubicado” o “desubicado” según la maraña de valores que opere en el flujo del sentido y las posiciones del saber, del querer y del poder...

¡Qué “piola” los latinos, che! ningunos “giles” para la gramática, no?... Mi discurso criollo sale al gran campo argentino, salud!... y se instala en el “Sur del Sur” donde un borde-pampa y cosmopolita, un linaje intelectual sofisticado y mestizo relampaguea en nuestro horizonte mítico, en nuestra

cachada traperera, en nuestro orgullo tribal, en nuestras pertenencias precarias y en nuestros dolores políticos. Hay un estado de cosas que nos atañe y un Estado-Nación que nos atraviesa. ¿Por qué negarlo? Estamos aquí y hablamos así.

Si de estados se trata, se podría aseverar que estamos al día con las últimas modas y las primeras traducciones, con la alta teoría y la baja de lectores, con excelencia creativa y remedos colonizados. Estamos al borde de la posmodernidad y estamos “al borde de un ataque de nervios”, porque no es sencillo sobrevivir en el paradójico campo de una opulencia que alimenta la miseria, que derrocha intelecto para confirmar año tras año vergonzantes cifras de repitencia, deserción y analfabetismo; un aporético territorio que vuelve a servir una mesa tantálica de promesas increíbles para la igualdad de oportunidades. Estamos en la vieja-nueva “Estancia” preguntándonos cómo enseñar literatura y al mismo tiempo interrogando ¿no sería prudente alfabetizar?

El montaje político de nuestra estancia argentina extiende sus confines con jurídico federalismo y lanza sus deslices “a campo traviesa” pero no se dirige a los bordes, sino que vuelve al centro para ratificar el poder metropolitano ejercido sobre el “interior”, cada vez más “exterior” a la soberanía de las decisiones estratégicas para nuestro destino. Ciertamente es que estas categorías obsoletas han quedado diluidas por las operaciones globales de desmantelamiento que nos han dejado el “campo orégano”, como decimos los argentinos... Pero no es menos cierto que la paradoja revuelve los términos y los del “interior” ejercen su exclusión con magnífica exterioridad a la exigencia poco comprensiva. Al parecer, campea un deslinde que no ha superado la dialéctica entre centro y periferia, una lectura y una protesta “fuera de lugar” para los tiempos que corren... across country...

Si “no ha lugar” a mi exterioridad interior, corro mi discurso (salgo corrida de esta disputa, pero sin pedir socorro), y lo dejo nomás al descampado aunque le lluevan los riesgos de la barbarie insolente que pretende insistir en extramuros con sus contrastes violentos, impresentables y anacrónicos.

“Qué barbaridad, no?” exclama nuestro estupor coloquial. Cada vez que nos acercamos a esa otra parte, “a la legua” se nota que venimos de otra parte y la meta se corre, precisamente por su fatal definición de estar en otra parte respecto de los que vienen del borde a la zaga de los acontecimientos. El retardo perpetuo trae consigo los intersticios antiguos del pudor y la paciencia, de la espera en el umbral de lo imposible y lo posible recién estrenado. Si esto es así, entonces habrá que tomar un atajo, habrá que tomarse unos buenos mates y habrá que “desensillar hasta que escampe”... Los campos del borde

abren una dimensión diferente: una memoria de silenciadas resistencias, un imaginario constelado de heridas, electrizado de pasiones y blindado por el astuto aguante del humor y el sarcasmo. Los campos del borde recorren la experiencia cotidiana de las potencias marginales en los diversos campos y despliega un horizonte de prácticas alternativas, de inventos estrafalarios y remiendos, como quien dice, “para salir del paso”... Paso a paso se recorre una extensión simbólica, una intención displicente y un trabajo intensivo de la “vida situada” en los bordes: habitando el límite, la frontera del mapa, los confines del conocimiento, del arte y de los sueños. “Aunque parezca mentira”, también hay una metafísica del borde que respira en su propio campo, como quien dice “lo más campante...” y esto es bueno, porque rescata nuestra dignidad y nuestro derecho a otros mundos posibles.

Ahora bien, por favor tengan presente que mi discurso va y viene al Campus universitario y por esta vía (apia por supuesto, dado que el apio tiene propiedades epistémicas), he construido y desconstruido un currículum vitae que reparto como estampitas, al que cultivo religiosamente con inocuos papers, inquisitivos jurados y bendiciones varias a los jóvenes “recursos humanos” que profesan en la logia de los templarios de mesas redondas, conferencias y paneles. Los latines “copetudos” y “re-fashion” me facilitan un diálogo –cuasi platónico–, con mis alumnos que vienen de las chacras y de la vecindad de estos pagos de lengua familiar guaraní o portuñol, hijos de inmigrantes, rudos pioneros del agro, que hablan alemán, ucraniano, polaco, ruso o sueco; también el latín es muy funcional para charlar con los docentes rurales y con la gente común que tenga el tupé de dirigirme la palabra. Soy latino-americana pero cada vez me pesa más el imperio romano, ahora que tengo que lidiar con el otro imperio. Lo latino y lo americano-del-norte se cruzan, imponen sus idiomas y me estrangulan alegremente la garganta criolla que supe conseguir. La única que tengo por otra parte, como mi familia, como mis colegas, como mis estudiantes, como mis vecinos, como mi gente de los campos del borde que no saben latín, ni inglés, sino otros idiomas silenciados o arrinconados en la intimidad de nuestro pudor hogareño.

Retomo el latín para que no crean que estoy exenta y advierto: “Lupus in fabula” (“guarda con el lobo” podríamos traducir al criollo), esto indica que no se trata de un mero idioma muertito, sino de un “camposanto” con gran prestigio que sigue ejerciendo su terrorismo lingüístico sobre los ingenuos estudiantes que se atreven a cruzar el “bosque narrativo” de nuestras carreras de Letras con sus ramas retorcidas, elitistas y sus sombras bibliográficas atemorizantes; recorridos académicos un poco desorientados, mejor dicho,

orientados por una brújula que sólo mira al Norte de los poderes occidentales y cristianos...

“Nos cuesta un Perú”, dice nuestro fraseo coloquial aludiendo al histórico esfuerzo por la independencia, nos cuesta mucho, repito, cambiar la aristocracia humanista de los claustros letrógrafos. Los involucrados en este despropósito elegante, nos pasamos repitiendo lecciones sobre postulados axiomáticos en el sentido moderno de las teorías fuertes, por ejemplo: “las relaciones intrínsecas entre texto y contexto”. Un dogma que descerrajamos sobre la resignada creencia de nuestros alumnos. Somos “cohesionados y coherentes” como nuestros textos, pero los hechos sonríen con parsimonia, pues no hay texto más descontextualizado que las carreras de Letras en estos campos del borde de cuyo nombre no hace falta acordarse. A la inversa, cuando nos adecuamos a los contextos regionales, nuestras propuestas no responden a las condiciones de acreditación estipuladas en otra parte. Al menos deberíamos tener la franqueza de admitir que la contradicción nos atropella en continuidad, puesto que las disquisiciones teóricas flotan en el Olimpo sin ninguna incidencia en los bordes de la vida práctica... Pero no, nos atribuimos la razón epistémica y la racionalidad política, y salimos a dar cátedra “con unas ínfulas académicas, que ni te cuento”, como dicen nuestras vecinas.

Traigo a colación otro exemplum ilustrativo de mi propio lugar misionero de trabajo: así como se acaba de “descubrir” que estamos ubicados sobre una inmensa reserva de agua denominada “acuífero Guaraní”, acontecimiento que la universidad, los expertos, los medios de comunicación y el vocerío político de última hora, han inaugurado con alboroto carnavalesco ante la evidencia de algo que siempre estuvo ahí, así, podríamos “descubrir” y valorar que estamos ubicados en el rico y censurado territorio lingüístico-cultural Guaraní. ¿Cuándo vamos a descubrir la memoria del borde? ¿Cuánto falta para aceptar las idiosincrasias devenidas de las mixturas ancestrales? Insisto con las mismas salvedades de siempre: no estoy de acuerdo con los programas “bilingües” confeccionados en el centro que manipulan una lengua y una cultura que no conocen y aplican metodologías espurias del inglés a las lenguas autóctonas. Tampoco me parece un avance lo que ocurrió en Corrientes, donde se aprueba una Ley que oficializa de “un plumazo” el guaraní, sin un profesorado para dicha lengua, ni capacitación docente, sin diagnósticos, sin responder a la heterogeneidad de la población y a las variantes criollas. Las bengalas políticas se elevan en la bastedad del campo y “se desvanecen en el aire”... A los habitantes del borde no “se les mueve un pelo” –ya están más que acostumbrados– es que “desde hace rato” vie-

nen mirando con sorna estos “fuegos artificiales” que en el campo se suelen llamar “la luz mala”... Al parecer los iluminados alumbran poco en estos andurriales de los que vivimos ahí y hablamos así.

¿Es tan difícil comprender, después de tantas luchas por los Derechos Humanos y de tantas Ciencias Sociales, que simplemente se solicita el respeto de las dinámicas lingüísticas y culturales que la propia gente ha sabido ejercer? Cuando salimos al otro, un borde de tensiones insta el pasaje que habrá que franquear para abordarlo. No hay abordaje amigable si no hemos sentido ese borde-otro que nos viene a buscar, que nos presenta la nuda vida hecha emblema. Esto no es una discusión lingüística, ni antropológica, ni semiótica, sino ética y política.

“Pro-vincere” decían los romanos para referirse a los territorios vencidos y doblegados, y desde entonces las “provincias” son espacios conflictivos, son campos de operaciones que el poder no se cansa de esquilmar, avasallar y descalificar. “Qué provinciano”, exclama la retórica altanera cuando emite su sentencia fulminante para descolocar e invalidar cualquier discurso, estilo o actuación. Vuelvo a mi enclave enunciativo: no soy provinciana por esencia natural, sino que “estoy en provincia” y ejerzo en dicha “Estancia” mi derecho imaginativo, mi idiosincrasia popular (algunos dicen “populachera”) e intento decir algo, con lo poco que sé y lo bastante que vengo lucubrando para olfatear “a lo perro”, como todo animal territorial que se precie, las diferencias y los estigmas que se utilizan para discriminarnos... Si los poderes imperiales del centro nos bajan el pulgar, “no queda otra”, como decimos los argentinos, que disentir con serena indolencia y saludar: ¡Ave César, los que van vivir en el borde, te saludan!

2. Trabajo de campo

Nosotros, los investigadores, cuando queremos dar informaciones, interpretar y abrir juicio, primero hacemos el consabido “trabajo de campo”... Por favor no crean que he omitido realizar “con obediencia debida” un meticuloso relevamiento en los bordes del campo. Así, los podría embaucar afirmando que según las entrevistas no-efectuadas a los informantes descalificados, estoy en condiciones de conjeturar que el 82,3% de los docentes (maestros y profesores de lengua) en ejercicio, prácticamente no leen textos literarios. El número con imponente rigor y seductora certeza, impacta y como el escudo de la Real Academia Española: Limpia, Fija y da Esplendor. Números y letras, cómplices inapelables, convergen en un discurso solemne y demoledor que de-muestra la existencia de lo que ya sabemos sobradamente.

Dice el matemático René Tom, creador de la teoría de las catástrofes: “todo lo riguroso es baladí”... Por fin, qué alivio!, un matemático “pone los puntos sobre las íes” y a la vez, pone el índice-del-pensar en la llaga misma de la comodidad numérica, legitimante y facilonga de nuestros habitus retóricos para no quedar fuera de los campos científicos simplificados hasta la caricatura... Como se podrá apreciar, “no sólo de verso vive el hombre, también hay que mandarse unos numeritos al buche!”... si se pretende cumplir con el canon de la investigación.

Nuestra metodología consiste en no cuantificar “la conversación con el otro”. Si les digo que hace 30 años (tomen nota del uso del número), converso en extensas sesiones con docentes y estudiantes, dirijo tesis de grado, de maestría y doctorado que se preocupan por este tema, cualquier diagnóstico que haga, cualquier opinión valorativa, toda hipótesis interpretante me exigirá inocuos algoritmos y convincentes porcentajes para que sean atendidos. En efecto, los “resultados fehacientes” no provienen de la comprensión, del estudio, de la teoría, de la interpretación y sobre todo del pensar inventivo, sino de los cuadros, las columnas y los asépticos numerales. No reniego de una herramienta como la estadística, pero resulta un desatino la superstición con que se idolatra un instrumento operativo en los templos más conspicuos de la mitología científicoide. Reivindico la experiencia y la experimentación de la práctica semiótica de la conversación, de la interdiscursividad disciplinar en exploraciones de la imaginación teórica y metodológica, inserta en los contextos históricos, sociales e ideológicos en los que se debate. Conversar con los libros, con estudiantes, con colegas, con expertos nacionales e internacionales, con revistas, con docentes primarios, secundarios y terciarios, con maestros rurales, urbanos y suburbanos. Conversar con los niños que intentan acceder a la cultura escolar y “descubren” que su cultura familiar debe quedar fuera del campo educativo, “descubren” en ese “umbral” que deben desistir del acervo cultural y lingüístico con que los ha protegido y modelado su familia. Este niño “descubre” que la memoria de su “avío” familiar y vecinal, no le sirve y que sus ancestros quedan colgados en el borde de la experiencia escolarizada.

Contamos en nuestra investigación con “morrocotudas” estadísticas (léase: consistentes, sistemáticas y representativas), que diagraman con precisión relativa un “mapa semiótico” de la situación de los niños que ingresan en el sistema educativo, pero esto no es más que un punto de partida, una agenda de trabajo, unas coordenadas básicas para la acción, y también nuestra cuota de retórica numérica para que alguien crea que investigamos en serio. Lo que a nosotros nos interesa contar no son los números, sino los avatares de

estos niños “allá adentro” en el recoveco de su humilde dolor, en el borde de su humillación taciturna y vulnerable frente a la desconsiderada y soberbia escuela, colegio o bien, universidad. También nos compromete el relato angustiado, desconcertado, pleno de quejas y disculpas de los docentes involucrados en un proceso de “transformación educativa” intempestivo y errático que los sumerge en “una licuadora que les revienta el marote” y en una incertidumbre que los hace sentir “como bola sin manija”, según las propias metáforas del lenguaje de confianza. Otra vez traemos al matemático Thom para que nos diga con valiente riesgo: “toda analogía es verdadera”. La topología del sistema educativo localiza su disloque en el centro mismo de la formación y el desempeño docente. Nos interesa ponderar el imaginario, las lecturas, las ideologías, los prejuicios, las pasiones y los antiguos supuestos actuando en el escenario de la conversación. Sabemos que “la letra con sangre entra” porque el dicho de la abuela se exime de la estadística y anuncia con seguro vaticinio el destino de los alfabetizadores, de los maestros y sobre todo, de los profesores de lengua. Estamos condenados antes de empezar. Sin embargo, se puede emprender el tránsito hacia los aprendizajes en el borde esquivando la crueldad, anulando las denigraciones, la gestualidad despreciativa y la insoportable falacia de la condescendencia...

Si rumbeamos ahora con nuestro análisis “parejero y retobado” del borde, hacia los campos de la literatura, y “al troceto lento” nos adentramos en sus latifundios eruditos con abolengos de antigua data, podremos otear el horizonte de sus extensiones librescas y abigarradas tradiciones que estudiamos con ahínco para ratificar nuestra pertenencia al imperio occidental. Una vez instalados en dicho espacio “inconmensurable y abierto”, como nos advirtió don Echeverría, se vislumbra la oclusión aislante y se comienza a sentir los primeros síntomas del ahogo semiótico de los pajueranos. El denuedo de los reciénvenidos sube como un globo anacrónico, simpático y admirable hacia los “campos éliseos” del galáctico infinito. “Oler el infinito” no deja de ser una experiencia aleccionadora y gozosa, de modo que todo aquel letrado que lo haya vivido y haya acampado ahí su imaginación inmersa en el devenir histórico, estará en condiciones de emprender otra expedición distinta e incursionar en la aventura de la vida práctica.

Los insensatos estudiantes de letras que venimos del borde y seguimos por el bordesito, tan sólo intentamos saber algo, en algún aspecto, como nos enseñó el Práctico Peirce, lógico baqueano de la condición humana. Así, cuando atravesamos nuestras letradas carreras cabalgando sobre el horror al ridículo, soportamos con disimulo el traqueteo obstinado de las imposturas, nos apropiamos de algunos autores, insistimos en castigar con

el latiguillo de perfectas citas, imitamos algunas poses, repetimos algunos “lugares comunes”, sabemos endilgar con esnobismo el último grito de excelencia, adoptamos piruetas irónicas y ciniconas, aprendemos a “saltar las vallas” con nuestro clásico corcel bien entrenado, hasta que finalmente comprendemos que con un “caballito criollo”, jamás alguien que venga del borde del campo podrá convertirse en un terrateniente literario.

Entonces, habrá que confesar: “No soy erudita, ni lo quiero ser”... pero que “las hay, las hay”... Por supuesto, “no se echarán a perder” usando este lenguaje de dichos cotidianos acriollados que cultivan el campito del “sentido común” y de la mera gente que no va a la biblioteca, que mira la tele, escucha la radio y sabe el último chisme de la vecindad. No hay que pedir tregua, ni dispensas, simplemente estricta justicia campechana, no ingenua sino sincera: entonces, debo admitir que vengo batallando por desalambrar el campo literario, quizá como buena indigente de provincia (de los “arrabales últimos” diría el ilustre compadrito universal de nuestra literatura), que sueña con la utópica reforma agraria de los campos tan vigilados y distinguidos del arte. En este sentido, me quebranta la distancia intelectual de nuestro trabajo crítico respecto de las manifestaciones estéticas de la vida cotidiana.

Leo y escucho que se han borrado las asimetrías entre la “alta cultura” y la “cultura popular”, pero compruebo a cada momento que esto no es cierto, que la brecha está vigente, que la academia sigue “mirando por encima del hombro” y que “balconea” con gesto adusto y simulador sus novedosos “objetos de estudio”. En todo caso, presencio carreras meteóricas de los que se adelantan a estudiar con etnográfico escrúpulo lo más marginal, lo más cumbiero y drogón, lo más folklórico y campestre, en una competencia académica que se dirime en otra parte... no en el borde, no con los protagonistas de la historia y con sus lenguajes. Los convertimos en “informantes”, los filmamos, les sacamos fotos, los grabamos, los observamos y después del trabajo de campo “si te he visto, no me acuerdo”... No es cierto que nuestro discurso universitario en general, se ubique entre la gente, sino que continúa hablando “sobre la gente”. Nos relatamos “entre nos” estas exploraciones re-progres, a cual más defensor de pobres y entenados, y nos regodeamos en un caldo espeso por su obviedad, por sus implicaciones éticas y por su alarmante inoperancia. Una vez más los bordes se nos escurren, se nos presentan como “lo otro” insalvable y se convierten en fetiches de nuestras demandas, de nuestros textos y de nuestras manipulaciones teórico-metodológicas. Reitero que no estoy exenta, al contrario me encuentro complicada en este mercadeo intelectual y pienso que estos bordes ideológicos desflecados se asemejan

demasiado a una “plaga” corrosiva del campo en el que nos desempeñamos y no sabemos cómo erradicarla, o al menos atenuarla.

Finalmente, estimados amigos, estimados colegas, a esta altura de mis bajezas ya se habrán percatado que vengo bordeando la impertinencia, que vengo “cortando campo” desde los bordes más confusos e imprecisos, arreando argumentos tembleques que no deciden “de una buena vez” si están en el campus o en el baldío, si están en el borderline o en el bordecito, una retórica inconveniente que “no sabe dónde está parada”... mejor dicho, “tendida” en sus propias vacilaciones subterráneas, en sus mezclas bastardas que “nadie entiende a dónde quiere llegar”... Es que no voy a ninguna parte, permanezco en mi lugar de siempre y de “a cada rato”, sin otra meta que pensar, conversar y hasta puedo procurar que comprendan mi dialecto extravagante. Me hubiera gustado dedicarles un discurso más decoroso, pero tengan en cuenta que soy mujer de “un único autor” (me pasé la vida leyendo al abstruso Viejo Fernández), de modo que para cumplir con mi cuota de cita, tendré que recurrir a Don Macedonio, mi maestro vitalicio, quien me enseñó lo siguiente:

“No basta que algo no se entienda para que tenga mucho sentido; pero lo muy claro es muy sospechoso: casi todo lo que no dijo nada se redactó perfecto”.

La enseñanza de la literatura: proyecciones actuales de un viejo debate

Roberto Retamoso

Mediante un memorable artículo intitulado “El regreso de la filología”, Paul de Man intervino en la polémica acerca de enseñanza de la literatura que se desarrolló en las universidades estadounidenses, a comienzos de los años ochenta, entre innovadores y conservadores, o entre los defensores del canon y “el partido del resentimiento” para decirlo con las palabras de otro destacado polemista como fuera Harold Bloom.

Situado abiertamente en las filas de quienes criticaban la enseñanza de la literatura tradicional, en ese artículo de Man denunciaba que, desde que la enseñanza de la literatura se convirtió en espacio universitario independiente, “se ha justificado a sí misma como disciplina humanística e histórica, aliada de las ciencias descriptivas de la filología y la retórica pero distinta de ellas”, agregando, admonitoriamente, que “sus ambiciones, sin embargo, van más allá de la mera descripción”.

Ello se debía, según de Man, a que la enseñanza tradicional de la literatura contaba con “su propia historia nacional y comparada”, lo que le permitía tratar un canon relativamente estable de textos de modo tal que terminaba constituyendo “un modelo para las otras ciencias históricas cuyo tema de estudio está menos claramente definido”. Asimismo, tal enseñanza tenía la tarea de determinar el significado de los textos, por lo que esa función hermenéutica establecía “su parentesco con la teología”. Por último, al abordar un bagaje diverso y amplio de experiencias humanas, la enseñanza tradicional

de la literatura debía enfrentarse con cuestiones de filosofía moral, como son las cuestiones de valor y de juicio normativo.

Así, en la perspectiva crítica de Paul de Man esa enseñanza tradicional suponía no sólo una función descriptiva sino además, y esencialmente, una función histórica, teológica y ética. Si ese acopio de funciones revelaba, por una parte, las ambiciones denunciadas en el artículo, por otra parte volvía patentes los límites de la enseñanza literaria tradicional, ya que al quedar subsumida en el saber historicista, la hermenéutica dogmática y el juicio moralista, la enseñanza de la literatura perdía de vista la especificidad de su práctica.

En la instancia propositiva de la polémica, y de modo quizás sorprendente pero al mismo tiempo persuasivo, la argumentación de de Man se permitía oponer al modelo de enseñanza tradicional la experiencia de un antiguo profesor de Harvard llamado Reuben Brower, quien dictara en los años cincuenta un curso de licenciatura denominado “La interpretación de la literatura”. Dicho curso se basaba en una serie de preceptos metodológicos elementales, que establecían la necesidad de que los estudiantes, al comenzar a escribir sobre textos de otros autores, “no debían decir nada que no derivase del texto que estaban considerando”. Según de Man, “esta simple regla tenía consecuencias didácticas de largo alcance”, dado que “el mero acto de leer, previo a cualquier teoría, es capaz de transformar el discurso crítico de un modo que parecería profundamente subversivo a aquellos que ven en la enseñanza de la literatura un sustituto de la enseñanza de la teología, la ética, la psicología o la historia intelectual”. Y ello era así porque una lectura atenta “no puede dejar de responder a estructuras del lenguaje que la enseñanza literaria tiene como finalidad más o menos secreta mantener escondidas”.

De ese modo, Paul de Man terminaba exponiendo su particular tesis acerca de la cuestión en debate, al sostener que la experiencia de Reuben Brower “no difiere del impacto que ha tenido la teoría en la enseñanza de la literatura durante los últimos diez o quince años”. Señalemos que, desde su punto de vista, “teoría” significaba teoría lingüístico-estructural, y que en un sentido puntual significaba además una serie de nombres propios de quienes habían aportado a la posibilidad de remozar el saber y la reflexión acerca del lenguaje, como los de Michel Foucault y Jacques Derrida. Asimismo, debemos señalar que el libro que contenía el artículo referido llevaba por título *La resistencia a la teoría*, lo que indica, ciertamente, la visión que sostenía Paul de Man respecto de los efectos provocados por la inserción de la teoría lingüístico-estructural en las universidades estadounidenses. Es por ello, entonces, que podía afirmar que “parece como si la vuelta a la filolo-

gía, ya ocurra como si tal cosa o a consecuencia de mutaciones filosóficas muy autoconcientes, trastocara los supuestos incuestionados con los que la profesión de la literatura ha estado operando. De resultas de ello, se vuelve mucho más difícil atribuirle a la literatura una función fiable o incluso una función ejemplar, cognitiva y, por extensión, ética”.

Según de Man, este era “un dilema filosófico que se reitera y nunca ha sido resuelto”. Al respecto, recordaba que la estética, desde Kant, había pretendido establecer un vínculo evidente entre literatura, epistemología y ética, pero esta disciplina, en su consideración, “tampoco ha logrado la admirable ambición de unir la cognición, el deseo y la moralidad en un único juicio sintético”. Por tal razón, podía inferir que “no es de ningún modo un hecho establecido el que los valores estéticos y las estructuras lingüísticas sean incompatibles”, para afirmar seguidamente que “lo que está establecido es que su compatibilidad, o la falta de ella, tiene que continuar siendo una cuestión abierta y que el modo como la enseñanza de la literatura, desde sus comienzos a finales del siglo XIX, ha zanjado la cuestión es equivocado”. Por consiguiente, Paul de Man podía concluir su intervención afirmando que “lo que también hay que establecer es que la enseñanza de la literatura debe tener lugar bajo la égida de esta cuestión”.

¿En qué habría de consistir, por lo tanto, una enseñanza innovadora, que tuviese lugar bajo tal égida?... Consistiría, tal como lo enunciara expresamente, en “un cambio según el cual la literatura, en lugar de enseñarse sólo como materia histórica y humanística, se debería enseñar como retórica y poética”. Así, Paul de Man inscribía ese retorno del saber filológico en el marco de una epistemología estructuralista o en el de una emergente experiencia deconstructivista, que le otorgasen un sentido nuevo a la antigua práctica de reconocer los recursos retóricos del lenguaje que la literatura actualiza.

De ese modo, la tesis sostenida por de Man en la polémica acerca de cómo enseñar literatura exponía, de manera cristalina, una serie de principios sobre los que no resulta ocioso volver. Esos principios pueden incluso sintetizarse en una especie de axioma fundamental, que postula la naturaleza retórica y por ende figurativa del lenguaje literario, a la que sólo es posible aprehender y por ende transmitir desde una perspectiva que asuma la particularidad de dicha naturaleza en la misma medida en que recuse los usos e interpretaciones que intentan subsumirla en consideraciones moralistas, historicistas o religiosas.

¿Es posible sostener todavía, y todavía quiere decir, en este caso, no sólo en nuestro presente sino además en nuestro escenario cultural, político y social, la tesis formulada por Paul de Man hace dos décadas?... Es posible

sostenerla sobre la base de ajustar, de manera expresa, algunos de los supuestos sobre los que asienta. En primer lugar, el de la naturaleza del objeto literario, al que habría que considerar antes que en términos de empiria, en términos de condición o cualidad: literario sería todo aquello susceptible de ser considerado como tal en determinadas circunstancias históricas, políticas y culturales, independientemente de los soportes, formatos, géneros y todo tipo de especificación material que lo sustente. En segundo lugar, el de los saberes e instrumentos necesarios para la aprehensión intelectual de dicho objeto, entre los cuales aquellos que provee la tradición retórico-poética resultan insoslayables, sin ser por ello suficientes ni exclusivos.

En tercer lugar, y esto para nosotros es fundamental, se trataría de ajustar la tesis al contexto de aplicación en el que se la reivindica. Lo cual nos remite a la cuestión medular sobre la que se plantea la enseñanza de la literatura en la Argentina de hoy, como es la dilucidación de la geografía política, cultural e institucional de eso que insistimos en llamar “nuestro país”, según una denominación cuyos alcances significantes reclaman, como nunca, una revisión profunda.

Es sabido que, tradicionalmente, esa geografía fue pensada desde un imaginario compuesto por uniformidades, identidades y unidades que no eran más que la proyección de ciertos rasgos identitarios de una determinada zona o región del país sobre el conjunto de las zonas o regiones que lo constituyen. Por tal razón, una política genuinamente “nacional” de enseñanza de la literatura en la Argentina no puede menos que rediseñar o reconfigurar el mapa de su literatura, tanto a nivel sincrónico como diacrónico. Y si por una parte se trata de rediseñar la cartografía de lo que llamamos habitualmente “el sistema literario nacional”, por otra parte se trata de investigar de qué modo sus diversos constituyentes han dialogado o dialogan entre sí, del mismo modo como han dialogado o dialogan con diversas tradiciones provenientes de otros ámbitos culturales y lingüísticos.

Si de esa manera se debería reformular el espacio de la literatura argentina para poder desplegar una política verdaderamente nacional a nivel de su enseñanza, al mismo tiempo se debería reformular la extensión de su objeto, severamente cuestionado no sólo por las reivindicaciones geopolíticas de las distintas regiones del país, sino además, y esencialmente, por las posibilidades significantes que ofrecen los nuevos soportes y formatos textuales generados por instrumentos tecnológicos no tradicionales. O para decirlo de otro modo: es conocido el modo en que, desde las computadoras personales hasta los teléfonos celulares, ofrecen hoy posibilidades de escritura que no dejan de proyectarse, entre otras cosas, hacia la experiencia de una

escritura literaria. Así, existen en la actualidad géneros tales como la poesía y la narrativa hipertextual e hipermedial, que incorporan a la textura de los enunciados literarios opciones tales como la inserción de imágenes fijas o en movimiento, conexiones con otros enunciados producidos por otros autores, o la posibilidad de re-escribir tales enunciados mediante prácticas que no dejan de evocar la figura de una autoría plural y colectiva.

Una política amplia de enseñanza de la literatura nacional o extranjera no podría prescindir, en consecuencia, de la consideración de tales posibilidades escriturarias, que de hecho ya han generado un corpus considerable de textos tanto en nuestro país como en el resto del mundo. Pero una reformulación del objeto de enseñanza y aprendizaje no debería reducirse a la consideración del impacto de las nuevas tecnologías de producción, transmisión y recepción de textos en el campo literario, sino que debería orientarse, como ha sido largamente reclamado, a la relectura de enunciados tradicionalmente excluidos de ese campo, por razones ideológicas, políticas y culturales. Si por literario se entiende un objeto a partir de su condición o cualidad, tal como lo enseñara magistralmente Roman Jakobson hace casi un siglo, es obvio que puede leerse como tal un universo prácticamente infinito de enunciados a los que una mirada canónica excluyó de modo sistemático del espacio de la literatura nacional o extranjera. Sería redundante y por lo mismo innecesario recordar los ejemplos paradójicamente canónicos de textos en principio segregados del canon nacional que terminaron por incorporarse a su espacio a partir de re-lecturas que afirmaron su condición literaria, como ocurrió entre otros casos con *Martín Fierro*, *Juan Moreira*, *Los Siete Locos* u *Operación Masacre*.

“Una literatura difiere de otra, ulterior o anterior, menos por el texto que por la manera de ser leída” escribió Jorge Luis Borges. Diríamos, entonces, parafraseándolo, que literario es lo que se lee como tal, según un axioma que hubiese suscripto Iuri Tinianov cuando concibió a la literatura en términos de función. De manera que la enseñanza de la literatura podría pensarse, desde este punto de vista, como una enseñanza de los modos de leer, entendiendo incluso a esa enseñanza y a esos modos en el sentido propuesto por Paul de Man: la transmisión de un saber retórico acerca de la figurabilidad inherente al discurso literario, que reconoce en las estructuras y formas de su materia verbal los recursos esenciales que posibilitan el advenimiento de todo enunciado poético.

Tal enseñanza, como es evidente, requiere de adecuaciones respecto de las diversas instancias y niveles del sistema escolar donde se lleva a cabo. No es lo mismo su diseño y ejecución en el nivel llamado superior, sea

universitario o terciario, que en el nivel medio o en lo que actualmente se denomina nivel Polimodal. La enseñanza universitaria, se sabe, se orienta generalmente hacia la formación en docencia e investigación; la enseñanza terciaria se orienta de modo exclusivo hacia la formación docente, mientras que la enseñanza en el nivel Polimodal se orienta hacia la adquisición de saberes y destrezas que permitan un acceso satisfactorio al conocimiento básico de los textos literarios. Pero más allá de tales distinciones y especificaciones, de lo que se trata en todos los casos es de una formación teórica y metodológica apropiada que permita un acceso genuino al texto literario. Ese acceso, como todos sabemos, no se agota en la dimensión epistémica de su experiencia, que supone, junto con ella, una dimensión cultural, una dimensión estética y una dimensión política.

Se trata, en tal sentido, de dilucidar no sólo qué se enseña sino además a quién se enseña y para qué se enseña. De la correcta resolución de esas cuestiones dependerá, como es obvio, la eficacia, la calidad y la felicidad de cualquier política pedagógico-literaria.

Datos de los autores

Gustavo Bombini • Es Profesor, Licenciado y Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Profesor e Investigador en Didácticas de la lengua y de la literatura en las Universidades de Buenos Aires y La Plata. Director académico y profesor de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de General San Martín. Ha publicado entre otros, *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1969)* que ha recibido el Premio al Mejor Libro de Educación (obra teórica) de la Fundación El Libro de la ciudad de Buenos Aires.

Ana María Camblong • Es Doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires y docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Fue Decana de esa unidad académica y dirige la Maestría en Semiótica Discursiva. Se ha especializado en Políticas lingüísticas, en particular sobre enseñanza de la “lengua oficial” en zonas rurales y de frontera. Dirige una “Especialización en Alfabetización intercultural” destinada a docentes y graduados universitarios. Publicó, entre otras obras, *Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones* y tiene en prensa un libro con nuevos resultados sobre este problema; realizó la edición crítica de *Museo de la Novela de la Eterna* de Macedonio Fernández.

Cintia Carrió • Es Profesora y Licenciada en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y Doctora en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Córdoba. Durante su carrera de grado llevó adelante investigaciones en didácticas de la lengua y de la literatura gracias al apoyo de una beca de la Fundación Antorchas. Los resultados de dichos estudios fueron comunicados en su Tesina de Licenciatura reconocida por el jurado del Premio CREFAL (Michoacán-México). En la actualidad es Becaria Posdoctoral de CONICET. Sus investigaciones están centradas en el área de lingüística teórica vinculada con lingüística aborigen e integra equipos en los que desarrolla articulaciones entre la lingüística generativa y la enseñanza de la lengua. Es Jefa de Trabajos Prácticos de la materia “Didácticas de la lengua y de la literatura” (FHUC-UNL).

Daniela Coniglio • Es Profesora en Letras egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Enseña Lengua en la Escuela N° 1414 “San A. Janssen” y Lengua y Literatura I y sus Didácticas en el Profesorado de Educación Especial en Discapacidad Intelectual del Instituto Superior del Profesorado N° 8 “Almirante G. Brown”. Ha cursado la Maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral. Su Tesis en preparación versa sobre las reformas educativas de la provincia de Santa Fe en la posdictadura y sus huellas en la enseñanza de la literatura. Realizó una adscripción en la cátedra “Didácticas de la lengua y de la literatura” (FHUC-UNL).

Cecilia María Defagó • Es Profesora y Licenciada en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba. Doctora en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires. Profesora adjunta a cargo de Psicolingüística y de los Seminarios de Metodología de investigación Lingüística y de Enseñanza de la Lengua II de la Escuela de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente, Secretaria de Ciencia y Técnica de la misma institución.

Cristina Domínguez • Es Profesora en Letras por la Universidad Nacional del Litoral. Se desempeña como docente en el nivel medio en diferentes escuelas de la ciudad de Santa Fe.

Andrea Fernández • Es Profesora de Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. En 2005 obtuvo una Beca de Iniciación a la Investigación en el marco de la cual desarrolló el proyecto “Análisis de los materiales destinados a la enseñanza de los objetos ‘lengua’ y ‘literatura’ en EGB 3 y Polimodal: actuales problemas, desafíos y encrucijadas”. En el año 2007 obtuvo una Beca de la Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe que le permitió continuar con su investigación. Ejerce la docencia en el nivel medio y en el nivel terciario.

Analia Gerbaudo • Es Profesora, Licenciada en Letras y Magister en Didácticas específicas (mención en Letras) por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral; Doctora en Letras Modernas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Córdoba. Ha realizado estudios posdoctorales bajo la tutela de Renato Ortiz, Nicolás Rosa y Elvira Arnoux en el Centro de Estudios Avanzados de la misma institución. Profesora Titular Ordinaria con funciones en Didácticas de la

Lengua y de la Literatura (Profesorado en Letras, FHUC) y Teoría Literaria I (Profesorado y Licenciatura en Letras, FHUC-UNL). Investigadora Asistente del CONICET. Produce en una zona de borde entre la teoría y la crítica literarias y la didáctica de la literatura.

Jorge Guglielmelli • Es Licenciado en Letras Modernas por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Es profesor de enseñanza media y a nivel terciario dicta las cátedras Lingüística I y II y Lengua y su enseñanza en la carrera de Letras, Lengua I, y Lengua Castellana en la carrera de Profesorado en Inglés. Es adscripto en los seminarios Enseñanza de la Lengua e Investigación Lingüística en la Facultad de Filosofía y Humanidades donde además desarrolla trabajos de investigación. Es Profesor Adjunto en el Cursillo de Ingreso de la Escuela de Letras de la misma institución, marco en el que publicó textos en relación con la revisión gramatical.

Jesica Holubicki • Es Profesora de Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y alumna de la Licenciatura en Letras de la misma institución. Ejerce la docencia en el nivel medio.

María Laura López • Es Profesora en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y alumna de la Licenciatura de la misma institución. Ejerce la docencia en el nivel medio. Ha realizado una adscripción en la cátedra “Didácticas de la lengua y de la literatura” (FHUC-UNL).

Sonia Luquez • Es Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México). Ejerce la docencia en el nivel medio y en el nivel universitario (Facultad de Ciencias de la Educación-UNER). Ha participado de equipos de investigación que indagaron sobre fracaso escolar, comprensión lectora y producción escrita, interacción entre niños para la escritura de resúmenes, escritura y argumentación. Su tesis de Maestría fue dirigida por la Dra. Emilia Ferreiro y se tituló “La revisión de textos en pantalla: niños de 8 a 12 años revisando versiones de una historia tradicional”.

María Eugenia Meyer • Es Profesora de Lengua, Literatura y Comunicación Social por el Instituto Superior del Profesorado N° 2 de Rafaela y Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura egresada por la Universidad Nacional del Litoral. Actualmente cursa la Maestría en Didácticas Específicas en la misma institución. Ejerce la docencia en el nivel medio y en el nivel superior tiene a su cargo las cátedras Literatura Latinoamericana y Literatura Argentina del Profesorado de Lengua y Literatura del Instituto Superior del Profesorado N° 2 de Rafaela.

Alicia Naput • Es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos donde enseña Teoría Política e Historia de las Ideas. Profesora de Ciencia, Tecnología y Sociedad en la Universidad Nacional del Litoral. Investiga la relación entre el cine y la historia de las ideas. Se ha desempeñado como docente en el nivel medio.

Roberto Retamoso • Es Doctor en Humanidades y Artes, mención Literatura, por la Universidad Nacional de Rosario donde enseña “Análisis y crítica literaria I” y “Análisis del texto”. Se ha especializado en el estudio de la poesía argentina del siglo XX y ha escrito artículos sobre problemas de la enseñanza de la literatura. Ha publicado, entre otros, *Oliverio Girondo: el devenir de su poesía*.

Norma Patricia Torres • Es Profesora en Letras por la Universidad Nacional del Litoral. Especialista en Investigación Educativa por la Universidad Nacional del Comahue. Diplomada en Lectura, escritura y educación por FLACSO. Ha cursado la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Rosario. Su Tesis en preparación trabaja sobre el análisis crítico de una experiencia de práctica llevada adelante en un instituto terciario de formación de formadores. Se desempeña como docente en diferentes postítulos, postgrados y en el nivel medio y terciario.

Estela Torti • Es Profesora de Literatura y Castellano por la Escuela Universitaria del Profesorado de la Universidad Nacional del Litoral. Ha participado de los grupos de especialistas en proyectos de articulación entre la Universidad Nacional del Litoral y el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Santa Fe. Ha realizado asesoramientos en proyectos de investigación y en cátedras universitarias, terciarias y de nivel medio en relación a la incorporación de la lectura y de la escritura en el currículum.

Fabiana Viñas • Es Profesora en Ciencias de la Educación egresada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Ejerce la docencia en los niveles medio, terciario y universitario. Investiga temáticas referidas al fracaso escolar, la comprensión lectora y la producción escrita. Ha integrado el equipo de especialistas del proyecto de articulación Universidad-Escuela media de la Universidad Nacional del Litoral.

